

**UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA**

**Cu titlul de manuscris**

**C.Z.U: 378.013(043.3)**

**PARHOMENCO LILIA**

**EVOLUȚIA PARADIGMEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR  
ÎN CONTEXT EUROPEAN**

**SPECIALITATEA: 533.01 Pedagogie universitară**

**Teză de doctor în științe ale educației**

**Conducător științific**

\_\_\_\_\_

semnătura

**Otilia DANDARA,  
dr. hab., prof. univ.**

**Autor**

\_\_\_\_\_

semnătura

**Lilia PARHOMENCO**

**Chișinău 2019**

© PARHOMENCO LILIA, 2019

## CUPRINS

<b>ADNOTARE (în limbile română, rusă, engleză)</b>	5
<b>LISTA ABREVIERILOR</b>	8
<b>INTRODUCERE</b>	9
<b>1. ABORDĂRI CONCEPTUALE ALE PARADIGMEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR</b>	15
1.1. Cadrul conceptual și metodologic al abordării paradigmei universitare în retrospectivă istorică	15
1.2. Dimensiunea conceptului de paradigmă	21
1.3. Paradigma constructivistă în educație	26
1.4. Concluzii la Capitolul 1	35
<b>2. CONTEXT SOCIOCULTURAL ȘI COGNITIV AL EVOLUȚIEI PARADIGMEI UNIVERSITARE</b>	37
2.1. Paradigma universitară medievală	37
2.1.1. Constituirea universităților	35
2.1.2. Diversificarea învățământului superior	47
2.2. Afirmarea paradigmei universitare moderne	51
2.3. Noua eră universitară în secolul al XX-lea	55
2.3.1. Constituirea și dezvoltarea modelului sovietic și american de universitate în condițiile secolului XX	55
2.3.2. Particularități ale învățământului superior în perioada postbelică	62
2.4. Procesul Bologna, paradigmă actuală a învățământului superior	66
2.5. Concluzii la Capitolul 2	83
<b>3. IMPLEMENTAREA CONCEPȚIEI PROCES BOLOGNA ÎN REPUBLICA MOLDOVA</b>	81
3.1. Efectele implementării la nivel de sistem al învățământului superior	84
3.2. Implementarea obiectivelor Bologna la nivel instituțional. Studii de caz	97
3.2.1. Universitatea de Stat din Moldova	97
3.2.2. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă	105
3.2.3. Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”	108
3.2.4. Universitatea Tehnică a Moldovei	112

3.2.5. Academia de Studii Economice din Moldova	117
3.2.6. Universitatea de Stat din Bălți „Alec Russo”	121
3.2.7. Universitatea de Stat din Cahul „Bogdan Petriceicu Hașdeu”	124
3.2.8. Universitatea de Stat din Tiraspol	128
3.2.9. Universitatea de Studii Europene din Moldova și Universitatea Liberă Internațională din Moldova	130
3.3. Concluzii la Capitolul 3	137
<b>CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI</b>	140
<b>BIBLIOGRAFIE</b>	144
<b>ANEXE</b>	
<b>Anexa nr.1 Chestionar pentru studenți</b>	152
<b>Anexa nr.2 Chestionar pentru profesori</b>	155
<b>Anexa nr.3 Magna Charta Universitatum</b>	157
<b>Anexa nr.4 Declarația de la Sorbona</b>	158
<b>DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII</b>	160
<b>CV-ul AUTORULUI</b>	162
	163

## ADNOTARE

**PARHOMENCO Lilia**, „*Evoluția paradigmei învățământului superior în context european*”, teză de doctor în științe pedagogice la specialitatea - 533.01 Pedagogie universitară, Chișinău, 2019.

**Structura tezei:** introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografia din 137 de titluri, 1 tabel, 13 figuri, 4 anexe, 163 de pagini text de bază. Rezultatele obținute sunt materializate prin 5 articole publicate în reviste științifice și 5 articole publicate la conferințe naționale și internaționale.

**Cuvinte-cheie:** paradigmă, învățământ superior, evoluția învățământului, universitate, Proces Bologna, instrumente Bologna.

**Domeniul de cercetare:** Pedagogia universitară, cu accent pe implementarea diverselor paradigme corelate cu particularitățile mediului socioeconomic; implementarea noii concepții a învățământului superior „Proces Bologna” în sistemul învățământului din Republica Moldova.

**Scopul cercetării:** analiza conceptual-structurală a paradigmei învățământului superior în context diacronic, constatarea rezultatelor implementării paradigmei „Proces Bologna” în Republica Moldova

### **Obiectivele cercetării:**

- Definirea/ redefinirea conceptului de paradigmă;
- Analiza retrospectivă a evoluției studiilor superioare în universitate;
- Identificarea particularităților caracteristice studiilor universitare și a modelelor de constituire a universităților în diverse etape ale evoluției învățământului superior
- Analiza paradigmei învățământului superior actual „Proces Bologna”;
- Evaluarea efectelor implementării noii paradigme în sistemul învățământului superior din Republica Moldova

**Noutatea și originalitatea științifică** constă în analiza și evaluarea paradigmelor învățământului superior și valorificarea unui sistem de criterii de abordare sistemică a evoluției sistemului educațional la nivel superior. Determinarea parametrilor caracteristici ai modelelor de dezvoltare universitară. Deducerea principiilor de funcționare a universităților în corelație cu mediul socioeconomic și aprecierea reperelor conceptuale în raport cu eficiența studiilor și calitatea formării profesionale.

**Semnificația teoretică a cercetării** rezidă în oferirea unui algoritm de analiză și evaluare a fenomenului educațional în context sistemic, cu accent pe învățământul superior; a unui model teoretic de apreciere a eficienței implementării noii concepții a învățământului superior „Proces Bologna” în sistemul învățământului din Republica Moldova.

**Valoarea aplicativă a cercetării** constă în consolidarea reperelor conceptuale ale pedagogiei universitare, prin oferirea unui studiu privind evoluția paradigmelor în învățământul superior. Cercetarea răspunde și unor cerințe actuale de politici educaționale. Este un feedback oferit implicațiilor strategice la nivel de sistem și instituții de învățământ superior, privind implementarea noii paradigme „Proces Bologna”.

**Implementarea rezultatelor științifice.** Rezultatele cercetării au fost valorificate în cadrul conferințelor naționale și internaționale, Conferința „Integrare prin Cercetare și Inovare”, 2016; Conferința Internațională a Profesorilor de Limbă Engleză APLE, USM, 2012, edițiile 2011, 2012, 2013, 2014; Conferința Științifică Internațională cu genericul Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate; noiembrie, USM, 2013; Conferința internațională „Probleme de Didactică și Gramatică a Limbilor Moderne, In Memoriam E. Pavel”, aprilie 2013, USM; Conferința internațională jubiliară a Facultății de Limbi și Literaturi Străine consacrată celei de-a 50 aniversări, martie 2014, USM, prin prezentarea materialelor și publicarea acestora, precum și popularizarea rezultatelor obținute în reviste de specialitate: *Studia Universitatis* și *Didactica-Pro*.

## АННОТАЦИЯ

**ПАРХОМЕНКО** Лилия, *«Эволюция парадигмы высшего образования в европейском контексте»*, докторская диссертация в области педагогики по специальности – 533.01 Педагогика высшего образования. Кишинэу, 2019 г.

**Диссертация содержит:** Введение, 3 главы, общие выводы и рекомендации, библиография из 137 наименований, одна таблица, 13 рисунков, 4 приложения, 163 страниц основного текста. Полученные результаты опубликованы в 5 статей, опубликованных в научных журналах и 5 статей, опубликованных на национальных и международных конференциях.

**Ключевые слова:** парадигма, высшее образование, эволюция образования, Болонский процесс, болонские инструменты.

**Область исследования:** педагогика высшего образования, ориентированная на реализацию различных парадигм, соотнесенных с особенностями социально-экономической среды; внедрение новой концепции высшего образования "Болонский процесс" в системе образования Республики Молдова

**Цель исследования:** Ретроспективный концептуально - структурный анализ парадигмы высшего образования и констатация результатов внедрения парадигмы "Болонский процесс" в системе высшего образования Республики Молдова.

### **Задачи исследования:**

- Определение / переопределение концепции парадигмы;
- Ретроспективный анализ эволюции университетских исследований;
- Выявление особенностей университетских исследований и моделей университетов на разных этапах эволюции высшего образования
- Анализ новой парадигмы высшего образования – «Болонский процесс»;
- Оценка результатов внедрения новой парадигмы в системе образования Республики Молдова

**Научная новизна и оригинальность** состоит в разработке и использовании в научном исследовании, системного подхода в анализе и оценке парадигм высшего образования. Определение характерных параметров моделей развития университета в разные социально-экономические периоды. Научное обоснование принципов развития университетов коррелирующие с социально-экономической средой и определение концептуальных критерии оценивания эффективности и качества университетского образования.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в консолидации концептуальных основ педагогики высшего образования, предоставлении алгоритма для анализа и оценивания образования в университетах. Разработка теоретической модели для оценивания эффективности внедрения новой концепции высшего образования «Болонский процесс» в системе образования Республики Молдова.

**Практическая значимость работы** заключается в предоставлении модели анализа и оценивания качества высшего образования с точки зрения внедрения новой парадигмы – Болонский процесс. Исследование также отвечает современным требованиям политики в области образования. Разработанная модель может быть использована МОКИ и высшими учебными учреждениями.

**Внедрение научных результатов.** Результаты исследования были внедрены в национальных и международных конференциях, Международной конференции преподавателей языков APLE, USM, 2012; Международная конференция преподавателей языков APLE, USM, 2013; Международная научная конференция с общим постмодернистским образованием: эффективность и функциональность; Ноябрь, USM, 2013; Международная конференция «Проблемы дидактики и грамматики современных языков, в память Е. Павел», апрель 2013 г., USM; Юбилейная Международная конференция факультета иностранных языков, установленных 50-летия, в марте 2014 года, USM, презентационные материалы и их публикация и популяризация результатов в журналах: Studia Universitatis и Didactica Pro.

## ANNOTATION

**PARHOMENCO Lilia, "Evolution of the Higher Education Paradigm in a European Context", doctoral dissertation in the field of educational sciences in the specialty - 533.01 University Pedagogy, Chisinau, 2019.**

**Structure of the thesis:** introduction, 3 chapters, general conclusions and recommendations, bibliography composed of 137 sources, 1 table, 13 figures, 4 annexes, body text consisting of 163 pages. The obtained results have been published in 5 research papers published in scientific journals and 5 articles presented during national and international conferences.

**Key words:** paradigm, higher education, evolution of education, university, Bologna Process, Bologna instruments.

**Field of study:** University pedagogy with emphasis on the implementation of various paradigms in correlation with the peculiarities of the socio-economic environment; implementation of the "Bologna Process"- a new concept of higher education in the education system of the Republic of Moldova.

**The aim of the research:** conceptual and structural analysis of higher education paradigm in a diachronic context, identification of Bologna Process paradigm implementation findings in the Republic of Moldova

### **Objectives:**

- defining/redefining the concept of „paradigm”;
- retrospective analysis of higher education evolution in universities;
- identification of specific peculiarities of university studies and of the foundation models of universities at different stages of higher education evolution;
- analysis of the current „Bologna Process” paradigm;
- overhaul of the effects of the new paradigm in the higher education system in the Republic of Moldova.

**The scientific novelty and originality of the achieved results** resides in the analysis and systemic evaluation of higher education paradigms, as well as in the capitalization of criterias for a systemic overhaul of higher education evolution. Determination of the characteristic parameters of university development models. Identification of functioning principles of universities in relationship with the social and economic environment and the evaluation of conceptual criteria reported to learning efficiency and quality of professional training.

**The theoretical value of the research** resides in the reinforcement of the higher education pedagogy, providing an algorithm for analyzing and evaluating the educational phenomenon in a systemic context with emphasis on higher education; developing a theoretical model for assessing the efficiency of the implementation of the new "Bologna Process" concept in the education system of the Republic of Moldova.

**The practical value of the research** consists in providing a model for analysis and evaluation of the quality of higher education from the perspective of the implementation of the new "Bologna Process" paradigm in the education system of the Republic of Moldova. The research reflects current educational policy requirements, and is also a feedback given to the strategic involvement at both system level and higher education institutions regarding the implementation of the new "Bologna Process" paradigm.

**Implementation of scientific results.** The results of the research have been highlighted in the framework of diverse national and international conferences: The International Conference of English Language teachers APLE, MSU, 2012; The International Conference of English Language teachers APLE, MSU, 2013; The International Scientific Conference „Învățământul Postmodern: eficiență și funcționalitate”, MSU, 2013; The International Conference „Probleme de Didactică și Gramatică a Limbilor Moderne”, in Memoriam E. Pavel, MSU, 2013; The International Conference dedicated to the 50 years anniversary of the Faculty of Foreign Languages and Literatures, MSU, 2014, as well as in the publication of diverse articles in specialized journals and magazines such as *Studia Universitatis* and *Didactica Pro*.

## LISTA ABREVIERILOR

ASEM	Academia de Studii Economice din Moldova
ASUSM	Autogovernarea studenților Universității de Stat din Moldova
CNC	Cadrul Național al Calificărilor
ECTS	Sistemul European de Credite Transferabile
EHEA/SEIS	European Higher Education Area/Spațiul European al Învățământului Superior
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education/Asociația Europeană pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior
EQAR	European Quality Assurance Register for Higher Education/Registrul European al Agențiilor de Asigurare a Calității în Învățământul Superior
ESIB	Uniunea Națională a Studenților din Europa
EUA	Asociația Universitară Europeană
INQAAHE	International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education/Rețeaua Internațională a Agențiilor de Asigurare a Calității în Învățământul Superior
ÎS	Învățământul Superior
MA	Master of Arts
MCU	Magna Charta Universitarum
OCD	Ore de contact direct
OCI	Ore de contact indirect
ONG	organizație neguvernamentală
PB	Procesul Bologna
Rețeaua ENIC	Rețeaua Europeană de Centre Naționale de Informare
ERA/SEC	European Research Area/Spațiul European al Cercetării
UNESCO	Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură

---



## INTRODUCERE

Convingerea conform căreia viitorul umanității și dezvoltarea societății depinde în mod direct de valorificarea corectă a oportunităților oferite de educație, în general, și de învățământul superior, în particular, devine tot mai răspândită, iar misiunea de transmitere a cunoștințelor și a valorilor, de formare a competențelor necesare noilor generații se pune exclusiv pe seama instituțiilor de învățământ superior în calitatea lor de adevărate centre educaționale, culturale și științifice.

Semnificația deosebită a educației universitare, a întemeierii și dezvoltării unor relații de colaborare în domeniul învățământului superior este dată tot mai mult de capacitatea și puterea reală pe care aceasta o are pentru fundamentarea și consolidarea stabilității socioeconomice, democrației, libertății și păcii. Situația actuală, dar mai ales perspectiva evoluției sociale, în care aceste valori fundamentale pot deveni tot mai prezente în viața societății, ne arată că această posibilitate devine realitate prin forța educației universitare, care nu numai că trebuie să-și mențină tăria dar, printr-o schimbare calitativă, să-și poată multiplica influența în construcția noului edificiu uman, social, național, european și universal.

Abordarea problematicii evoluției învățământului superior este actuală în contextul perioadei pe care o parcurgem, ținând cont de complexitatea relațiilor socioeconomice și de rolul educației în asigurarea calității vieții și a procesului de integrare socioprofesională. Astăzi, mai mult ca oricând, șansele la o educație de calitate trebuie să-i asigure omului posibilități de autorealizare. Într-o lume a schimbărilor multiple și rapide, doar educația este procesul prin care persoana se poate integra în mediul său de viață, prin comportament cotidian și activitate profesională. Incertitudinea și imprezibilitatea viitorului, diversitatea problemelor de rezolvat impun omului secolului XXI să recurgă continuu la studii privind educația și formarea profesională, apreciind acest fapt drept modalitatea principală de soluționare a dilemelor.

Trăim într-o epocă a evoluției rapide a tehnologiilor moderne, a dezvoltării în progresie aritmetică a informației și uzura rapidă a acestora; societatea și mediul economic manifestă insatisfacție față de calitatea educației și formarea profesională – în aceste condiții învățământul superior a fost recunoscut de către comunitatea europeană drept mijloc de depășire a crizei și mediu creator de forțe care vor propulsa civilizația în viitor. Pentru a transforma economia europeană în una prosperă, cu cele mai multe și mai bune locuri de muncă, cu un mediu social favorabil dezvoltării personalității, universitățile europene s-au încadrat într-o reformă profundă. Aceste circumstanțe ne obligă la cunoașterea procesului de evoluție a învățământului universitar, studiul și evaluarea paradigmatelor acestui nivel de învățământ, care au reflectat esența apariției și dezvoltării universității, a contextului său de dezvoltare, a relațiilor dintre universități și mediul sociocultural.

Cercetarea este impulsionată și de necesitatea unei analize comparative de ansamblu asupra gradului de implementare a principiilor și obiectivelor Bologna după mai mult de un deceniu de la aderarea Republicii Moldova la acest proces și în contextul angajamentelor asumate din perspectiva integrării în Spațiul European al Învățământului Superior.

Astfel, în tentativa noastră de a valorifica conceptul de universitate în multitudinea sa de forme și cu diversele sale scopuri și misiuni, am utilizat literatura de specialitate care abordează diacronic și conceptual subiectul și în acest scop am apelat, primordial, la cercetătorii europeni și americani, printre care: W. Rugg [78], H. de Ridder Simmoens [81], C. Kerr [66], J. Verger [105], B. Clark [51], Denifle [96], St. d'Irsay [57], L. Fratti [122], H. Rashdall [77] ș.a. În spațiul românesc nu găsim preocupări pentru o evoluție a învățământului superior. Unele aspecte ale acestui segment al educației este elucidat în lucrările autorilor români, G.G. Antonescu [29, p.28], I. Gh. Stanciu [41]. Pentru spațiul cultural moldovenesc, avem lucrarea lui T.T. Cibotaru [12], dar, și în cazul autorilor din România, și în cazul lui T. T Cibotaru, accentele sunt puse pe perioadele anterioare secolului XX și pe prima jumătate a acestuia. Nu există studii care ar elucida evoluția învățământului superior până la momentul actual, mai cu seamă, o evaluare a efectelor noii paradigme asupra calității și eficienței educației.

Identificăm însă lucrări și studii referitoare la unele aspecte de organizare a procesului de studiu, în primul rând, a curriculum-ului universitar, reflectate în lucrările lui Guțu Vl. și Muraru E. [24, 25], S. Cristea [17], L. Papuc [32], Vl. Pâslaru [32], N. Silistraru [39], R. Dumbrăveanu [22].

Conceptul de paradigmă este abordat prin prisma lucrărilor lui Th. Kuhn [27], ale lui K. Popper [76], R. Donmeyer [58] sau ale lui C. Bârzea [7], S. Cristea [18] și E. Joița [26].

În ultimele decenii observăm o preocupare pentru modul de organizare a învățământului superior conform concepției Bologna. În acest sens prevalează documentele de politici elaborate la nivel european; comunicatele conferințelor bienale ale Procesului Bologna, publicarea și analiza acestor documente: Gh. Bărbulescu [9], precum și a rapoartelor de implementare a procesului Bologna, publicate simultan cu comunicatele ministeriale de la fiecare conferință bienală.

O contribuție substanțială la promovarea concepției Bologna și la elaborarea reperelor metodologice de implementare a avut grupul de experți încadrat în Proiectul Tuning, ale cărui rezultate au servit drept călăuză universităților europene în modernizarea învățământului superior. În acest sens menționăm materialele publicate sub îndrumarea J. Gonzalez, R. Wagenaar, și a grupului de experți A.V.Sanchez, M.P. Ruiz.

Din această situație contradictorie deducem **obiectul de studiu** al cercetării noastre: evoluția paradigmei învățământului superior realizat în universități, cu accent pe particularitățile

concepției Proces Bologna și implementarea acesteia în mediul universitar din Republica Moldova.

**Scopul cercetării:** analiza conceptual-structurală a paradigmei învățământului superior în context diacronic, constatarea rezultatelor implementării paradigmei „Proces Bologna” în Republica Moldova

**Obiectivele cercetării:**

- Definirea/ redefinirea conceptului de paradigmă;
- Analiza retrospectivă a evoluției studiilor superioare în universitate;
- Identificarea particularităților caracteristice studiilor universitare și a modelelor de constituire a universităților în diverse etape ale evoluției învățământului superior;
- Analiza paradigmei învățământului superior actual „Proces Bologna”;
- Evaluarea efectelor implementării noii paradigme în sistemul învățământului superior din Republica Moldova.

**Ipoteza cercetării** vizează presupunerea că:

- paradigma învățământului superior se configurează în baza premiselor obiective, determinate de particularitățile evoluției contextului socioeconomic, fapt care determină schimbarea și evoluția acesteia în conformitate cu cerințele societății; cu cât mai alert devine ritmul schimbării, cu atât este mai accentuat este caracterul prospectiv al învățământului superior;
- implementarea și realizarea paradigmei actuale a învățământului superior Proces Bologna depinde și de condițiile de activitate a universităților.

**Metodologia cercetării**

*Metodele de cercetare teoretico-fundamentală, cu accent evolutiv* sunt subordonate celor două tipuri de *strategii de cercetare* sincronică – diacronică

a) *metoda cronologică* – presupune analiza evoluției în timp a evenimentelor, a personalităților, a teoriilor etc.;

b) *comparația* – presupune analiza evoluției evenimentelor, a personalităților, a teoriilor etc. în același timp, dar în spații diferite;

c) *metoda bibliografică* – presupune analiza evoluției evenimentelor, personalităților, teoriilor etc. cu ajutorul literaturii de specialitate existente, ordonată, prelucrată etc.;

d) *metoda biografică* – presupune analiza evoluției unei personalități, a vieții și a creației sale pe tot parcursul existenței sale și după la nivelul aprecierii sale diacronice;

e) *metoda documentară* – presupune analiza evoluției evenimentelor, personalităților, teoriilor etc. cu ajutorul unor surse speciale de informare;

f) *metoda monografică* – presupune analiza unui eveniment, a unui curent, a unei tendințe, a unei personalități etc., afirmate valoric în diferite contexte istorice;

g) *metoda retrospectivă* – presupune analiza cumulativă a faptelor, a evenimentelor, a conceptelor, a problemelor, a personalităților, a instituțiilor, a teoriilor, a principiilor etc.;

h) *metoda prospectivă* – presupune analiza anticipativă, *proactivă* a unor concepte, activități, contexte, situații, opere pedagogice etc. din perspectiva implicațiilor viitoare ale trecutului și ale prezentului.

*Metode de investigație experimentală:* experimentul pedagogic de constatare, observația, conversația, chestionarul

**Noutatea și originalitatea științifică** constă în analiza și evaluarea paradigmatelor învățământului superior și valorificarea unui sistem de criterii de abordare sistemică a evoluției sistemului educațional la nivel superior. Determinarea parametrilor caracteristici ai modelelor de dezvoltare universitară. Deducerea principiilor de funcționare a universităților în corelație cu mediul socioeconomic și aprecierea reperelor conceptuale în raport cu eficiența studiilor și calitatea formării profesionale.

**Valoarea teoretică a cercetării** rezidă în oferirea unui algoritm de analiză și evaluare a fenomenului educațional în context sistemic, cu accent pe învățământul superior; a unui model teoretic de apreciere a eficienței implementării noii concepții a învățământului superior „Proces Bologna” în sistemul învățământului din Republica Moldova.

**Valoarea aplicativă a lucrării** constă în consolidarea reperelor conceptuale ale pedagogiei universitare, prin oferirea unui studiu privind evoluția paradigmatelor în învățământul superior. Cercetarea răspunde și unor cerințe actuale de politici educaționale. Este un feedback oferit implicațiilor strategice la nivel de sistem și instituții de învățământ superior, privind implementarea noii paradigme „Proces Bologna”.

**Aprobarea și validarea rezultatelor științifice** este asigurată de investigațiile teoretice și experiențiale, de analiza comparativă a valorilor experimentale. Rezultatele cercetării au fost valorificate în cadrul conferințelor naționale și internaționale: Conferința Internațională a Profesorilor de Limbă Engleză APLE, USM, 2012; Conferința Internațională a Profesorilor de Limbă Engleză APLE, USM, 2013; Conferința Științifică Internațională cu genericul „Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate”; noiembrie, USM, 2013; Conferința internațională „Probleme de Didactică și Gramatică a Limbilor Moderne. In Memoriam E. Pavel”, aprilie 2013, USM; Conferința internațională jubiliară a Facultății de Limbi și Literaturi Străine consacrată celei de-a 50-a aniversări, martie 2014, USM, Conferințele anuale „Integrare

prin Cercetare și Inovare”, prin prezentarea materialelor și publicarea acestora, precum și popularizarea rezultatelor obținute în reviste de specialitate: Studia Universitatis. De asemenea, recomandările elaborate urmare a stabilirii rezultatelor implementării a obiectivelor și principiilor Bologna în instituțiile de învățământ superior din țară structurate pe diverse niveluri pot servi în calitate de linii directoare pentru autoritățile publice centrale, alte structuri cu prerogative de evaluare a calității și relevanței educației oferite de instituții, precum și pentru instituțiile de învățământ superior însăși în fortificarea și asigurarea unor studii calitative și a unei mai bune conformități cu principiile și obiectivele Bologna în contextul alinierii Republicii Moldova la Spațiul European al Învățământului Superior.

**Termeni – cheie:** paradigmă, învățământ superior, evoluția învățământului, Proces Bologna, instrumente Bologna;

**Structura tezei.** Lucrarea este compusă din introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări.

**În Introducere** este prezentată și argumentată actualitatea și importanța problemei, gradul de cercetare, scopul, obiectivele, metodologia cercetării, noutatea și originalitatea științifică, precum și valoarea teoretică și practică a rezultatelor cercetării.

**Capitolul I, Abordări conceptuale ale paradigmei învățământului superior**, prezintă conceptul de paradigmă în complexitatea acestuia. Diversitatea accepțiilor vine din necesitatea acoperirii câmpului investigational al cercetării noastre, care, pe de o parte, solicită utilizarea acestui concept într-o abordare macrostructurală – model de evoluție într-o perioadă istorică concretă, pe de altă parte, solicită prezentarea unei paradigme „pur pedagogice”, definite la nivel microstructural. Cea de-a doua accepție reflectă maturitatea pedagogiei ca știință și diversitatea abordărilor teoretice în baza cărora este organizat procesul educațional.

În contextul condițiilor actuale, una dintre cele mai relevante paradigme pedagogice microstructurale, în baza cărora se organizează astăzi formarea profesională în universitățile europene, este constructivismul. Această paradigmă pedagogică permite utilizarea resurselor factorului uman și a tehnologiilor moderne, în scopul formării profesionale conform cerințelor pieței muncii. Astfel, anume constructivismul, ca paradigmă microstructurală și model de activitate a profesorului și studentului, este relevant modelului macrostructural – Proces Bologna, valorificând în complexitate toate condițiile interiorizate ale individului cu acțiunile externe pentru a satisface condițiile solicitate în SEIS și SEC.

**Capitolul II, Context sociocultural și cognitiv al evoluției paradigmei universitare**, reflectă evoluția paradigmei învățământului superior din epoca medievală până în secolul XXI. Periodizarea dezvoltării universităților are un caracter inedit și este rezultatul cercetării realizate.

Particularitățile caracteristice fiecărei paradigme reflectă dimensiunile modelului învățământului superior prin care această formă a educației s-a configurat ca răspuns cerințelor mediului socioeconomic. Fiecare etapă este determinată atât de transformările socioculturale ale perioadei respective, cât și de rolurile asumate de către instituțiile de învățământ superior și raporturile cu alți actanți sociali.

Paradigma Proces Bologna, este analizată conform principiilor de bază, iar în rezultatul cercetării realizate de către noi, prezentăm perioadele conceptualizării, implementării și consolidării în contextul învățământului superior european. În scopul evaluării rezultatelor implementării acestei paradigme în Republica Moldova, a fost elaborat și argumentat un model teoretic.

**Capitolul III, Implementarea concepției Proces Bologna în Republica Moldova**, reflectă aspectul experimental al cercetării. Este realizat experimentul de constatare, în baza căruia se încearcă prezentarea efectelor implementării paradigmei „Proces Bologna” în sistemul de învățământ superior din Republica Moldova, în general, și în unele universități de stat, în mod special. Pentru a valorifica întreaga piață universitară, se aliniază experimentului și două instituții private celor 8 instituții publice, care prezintă o perspectivă dualistă, urmare a realizării experimentului de constatare, cea a studentului – în calitate de obiect al Procesului Bologna și cea a profesorului – în calitate de subiect formator, instrument al paradigmei. Datele sunt dezagregate conform diverselor criterii, pentru a oferi transparență și veridicitate studiului nostru.

**Concluziile și recomandările** elaborate de către noi sunt un produs relevant, obținut în rezultatul cercetării, având ca țintă atât responsabilii de politici în domeniul învățământului superior, instituțiile de învățământ superior, în particular, cât și sistemul educației, în general, precum și actorii primordiali ai învățământului superior, în cazul nostru – studenții și profesorii.

# I. ABORDĂRI CONCEPTUALE ALE PARADIGMEI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR

## 1.1. Cadrul conceptual și metodologic al abordării paradigmei universitare în retrospectivă istorică

Studiul paradigmei învățământului superior constituie o arie de cercetare subordonată metodologiei domeniilor de interferență.

Obiectul de studiu al cercetării noastre este fenomenul educațional, dar abordarea sistemică face necesară o analiză retrospectivă, care pune în evidență evoluția și consolidarea elementelor constitutive ale paradigmei. Din această perspectivă, se impune necesitatea operării cu concepte pedagogice. În același timp, retrospectiva istorică impune subordonarea studiului specificului istoric și, în primul rând, valorificarea fenomenului studiat pe axa timpului. Din interferența acestor abordări se constituie platforma socioculturală în care fenomenul educațional este constatat, descris, interpretat, analizat și evaluat prin prisma particularităților concrete de corelare a mediului universitar cu mediul sociocultural.

Dintr-o astfel de perspectivă, cercetarea realizată de către noi se subordonează legităților, principiilor și particularităților metodologiei cercetării istorice, precum:

- Legea subordonării fenomenului studiat timpului și spațiului istoric;
- Principiul abordării fenomenului studiat în baza și din perspectiva factorilor obiectivi și subiectivi;
- Încadrarea cercetării în algoritmul tipic al încadrării fenomenului în context istoric: premise, cauze, factori, derularea fenomenului, consecințe.

Din perspectivă educațională, cercetarea noastră se subordonează particularităților metodologice ale științelor educației.

După cum menționează Șt. Bârsănescu, în lucrarea „Unitatea pedagogiei ca știință” (1976), legile în pedagogie, după modelul propriu științelor socioumane, au un caracter probabilistic, urmare a intervenției factorului subiectiv; indică frecvența relativă a fenomenelor pedagogice ca expresie, în termeni de probabilitate, a comportamentului uman sau a reacțiilor celor educați în condiții determinate [3, p.335].

Sorin Cristea scoate în evidență normativitatea pedagogică. În acest context sunt puse în valoare axiomele pedagogice, precum axioma sociologică a educației – interdependența dintre calitatea educației și calitatea dezvoltării sociale [17, p.12].

Cercetarea de față se subordonează și legităților pedagogice:

- Legitatea pedagogică generală: optimizarea raporturilor dintre funcțiile și finalitățile educației; dintre obiectivele – conținuturile – metodologia – evaluarea activității educației;

- Legitatea sociologică a educației: optimizarea raporturilor dintre actorii educației și toate nivelurile sistemului de educație;
- Legitatea psihologică a educației: optimizarea raporturilor dintre condițiile externe și cele interne ale educației;
- Legitatea gnoseologică a educației: optimizarea raporturilor dintre volumul de cunoștințe acumulat la nivel cultural și capacitatea de receptare și interiorizare a educatului;
- Legitatea organizațională a educației: optimizarea raporturilor dintre resursele pedagogice existente și rezultatele obținute [17, p.2].

În contextul studiului realizat de către noi, o importanță deosebită are legea specifică: legea ponderii specifice a funcției culturale a educației [idem, p13], care face conexiunea dintre potențialul fenomenului educațional și rolul acestuia în contextul timpului și spațiului concret istoric.

- 1) Din această perspectivă, cercetarea realizează *Obiective generale de ordin conceptual, teoretic*:
  - a) Definirea conceptelor pedagogice fundamentale care permit analiza evoluției procesului educațional în diferite etape istorice;
  - b) Evaluarea unor idei și principii noi de abordare a educației, realizabilă prin analiza conceptelor, a normativității și metodologiei pedagogice afirmate în diferite etape istorice;
  - c) Identificarea particularităților procesului educațional afirmate în diferite etape istorice;
  - d) Interpretarea în „retrospectivă istorică” a progresului epistemologic înregistrat la nivelul abordării conceptuale, normative și metodologice a procesului educațional, analizat într-un anumit context determinat istoric din punct de vedere pedagogic și social (cultural, comunitar, politic, ideologic economic etc.).
- 2) *Obiective generale de ordin metodologic, aplicativ*:
  - a) Clasificarea particularităților educației afirmate istoric pe baza unor *criterii relevante* din punct de vedere epistemologic, respectând specificul cercetării în domeniul pedagogiei / științelor pedagogice / științelor educației;
  - b) Analiza contribuțiilor aduse de personalitățile afirmate în procesul evoluției fenomenului educațional, în contextul epocii lor, dar și în context actual;
  - c) Stabilirea legăturilor epistemologice existente sau care pot fi reconstituite prin investigație istorică, sincronică și diacronică, între *modelele sistemului educațional* promovate de diferiți autori și rezultatele acestora, evaluabile ciclic, la diferite intervale de timp, la nivel de *practică pedagogică*;
  - d) Generalizarea rezultatelor teoretice deduse prin analiză istorică la nivelul procesului educațional actual, evaluabil și perfectibil în context social-istoric și cultural actual.



Cercetarea vizează condițiile constituirii și evoluției în timp a universităților ca mediu și factor educațional, care a conservat, consolidat, dezvoltat și promovat în timp și spațiu istoric tezaurul cognitiv, obținut mai întâi empiric, apoi și investigațional, valorificând teoretic:

a) *conceptele pedagogice fundamentale* plasate la nivelul funcționării sistemului educațional și a celor specifice procesului educațional. Prin interpretarea acestora, prin analiza în raport evolutiv au fost deduse particularitățile funcționării universităților și, implicit, a învățământului superior. Aceste concepte deduse prin metodologia cercetării de interferență istorico-educațională au consolidat următoarele dimensiuni conceptuale ale pedagogiei:

a-1) *formele educației*. Abordarea metodologică adoptată a permis să analizăm procesul de constituire și consolidare a educației formale. Cadrul instituțional universitar a creat dimensiunile „clasice“ ale educației formale, stabilind caracteristicile de esență ale acestei forme a educației. Învățământul superior european constituie expresia definitivă a educației formale, care pune în relație sistemică totalitatea componentelor acesteia: prezența cadrului instituțional; finalitățile educaționale raportate la cererea de educație a societății și a statului; relațiile dintre factori educaționali și actori educaționali; subordonarea sistemică a elementelor procesului de învățământ. Procesul didactic realizat în universități contribuie la diferențierea dintre procesul educațional realizat implicit și procesul educațional realizat explicit.

a-2) *sistem educațional*. Lucrarea de față aduce o anumită doză de claritate conceptului respectiv prin analiza procesului de constituire a sistemului învățământului superior. În context actual, acesta constituie doar un segment al sistemului educațional raportat la scară națională, regională, globală. Plasat pe axa timpului, constatăm că în cadrul limitelor istorice abordate de către noi învățământul superior, prin universități, a modelat structura unui sistem educațional, determinând elementele constitutive, principiile și mecanismele de interrelaționare ale acestora.

a-3) *proces educațional*. Cercetarea realizată consolidează abordarea conceptuală a elementelor-cheie a procesului educațional. În context istoric, raportat la evoluția fenomenului educațional, universitățile oferă științei pedagogice posibilitatea studiului constituirii și evoluției unor concepte pedagogice. Sub aspectul valorificării retrospectivei istorice, universitățile oferă izvoare scrise, în baza cărora pot fi stabilite caracteristicile definitorii ale conceptelor: factori educaționali, actori ai procesului educațional/didactic; finalități educaționale; conținut educațional; tehnologii educaționale.

Analiza relației dintre nivelul macrosocial, contextual, de realizare a educației și nivelul microsocal, instituțional, de realizare a educației permite deducerea *factorilor* care au contribuit la dezvoltarea și consolidarea procesului educațional.

Sub aspect evolutiv (confirmat prin surse scrise ce oferă dovezi concludente), universitățile

constituie cadrul de interferență a celor doi *actori educaționali*: profesorul și studentul, oferind informații referitoare la statut, la rolul exercitat în contextul sistemului și procesului educațional, la modalitatea de relaționare în raport cu finalitățile și conținutul educațional.

Metodologia cercetării, care valorifică abordarea fenomenului educațional în context istoric, ne-a permis să prezentăm, sub aspect evolutiv, consolidarea conceptului de *conținut al educației*. Universitățile, prin particularitățile lor de constituire și dezvoltare, oferă posibilități de analiză și interpretare a acestui concept-cheie. Fiind la începuturi unul dintre cele mai reprezentative medii educaționale cu o structură clar definită, universitățile oferă dovezi scrise privind structurarea conținuturilor; permit stabilirea principiilor de selectare și dezvoltare în timp a acestora în raport cu influența factorului socioeconomic și cultural, precum și ca rezultat al acumulării și transmiterii în posteritate a reperelor domeniilor de cunoaștere umană.

Având ca reper experiența antică a relaționării profesorului și discipolului în baza unor modalități de interferență a predării și învățării, universitățile pun bazele unei tehnologii didactice specifice învățământului superior, care va însoți evoluția învățământului și științei pe parcursul unui mileniu.

- b) *reperele conceptuale ale politicii educaționale*. Experiența anterioară a umanității (din perioada antică) privind conceptualizarea și crearea condițiilor de dezvoltare a fenomenului educațional a exprimat doar unele aspecte vagi ale raportului dintre tendințele de dezvoltare a societății și direcțiile / tendințele evoluției fenomenului educațional. Formele de existență a unor instituții educaționale din Grecia antică nu ne oferă posibilitatea stabilirii sau deducerii unor relații funcționale între particularitățile de funcționare a mediului socioeconomic și cultural și modalitățile de funcționare, finalitățile și conținutul educațional realizat instituțional. Analiza în retrospectivă istorică a învățământului superior prin universități ne-a permis să deducem mecanismul de configurare a politicilor educaționale în baza relației: sistem macrosocial economic și cultural și subsistem social educațional. Din această perspectivă, reperele conceptului de politică educațională reflectă relația dintre previziunea evoluției fenomenului educațional în baza relației dintre cererea și oferta educației, raportată la așteptările societății versus finalități educaționale.
- c) *contribuția la dezvoltarea istoriei pedagogiei sau pedagogiei istorice*. Cercetarea realizată contribuie la amplificarea resurselor teoretice ale acestei ramuri a științelor educației prin redefinirea sau consolidarea unor concepte specifice domeniului, precum legități și principii ale evoluției fenomenului educațional; criterii de stabilire și delimitare a perioadelor de dezvoltare a sistemului și procesului educațional; indicatori ai particularităților distincte ale sistemului și procesului educațional ancorate în timp și spațiu istoric.

Abordarea fenomenului educațional în retrospectivă istorică prin prisma tridimensionalității: concepte ale științei pedagogice; repere conceptuale ale politicii educaționale; amplificarea conținutului unei ramuri a științelor educației – pedagogia istorică a creat cadrul teoretic al cercetării și a permis abordarea sistemică a problemei de investigat.

În plan *practic*, metodologia aplicată se axează pe:

a) asumarea unei clasificări a etapelor de evoluție a pedagogiei realizată prin îmbinarea criteriului de ordin epistemologic (fundamentat pe conceptul epistemologic și sociologic de paradigmă aplicat la nivelul pedagogiei / științelor pedagogice / științelor educației) și istoriografic (fundamentat pe noțiunea de perioadă sau de epocă istorică, identificată în funcție de contribuția adusă la procesul de modernizare a societății, situat între un pol preliminar, premodern și unul consecutiv, contemporan, postmodern);

b) identificarea și fixarea domeniilor în care contribuțiile exemplare în *pedagogia clasică*, pe de o parte, și în *pedagogia modernă* și *contemporană*, pe de altă parte, sunt valorificate la nivel *epistemologic* (în clarificarea conceptelor care alimentează evoluția științei pedagogice) și social, în plan metodologic (în definitivarea și realizarea principiilor de proiectare a sistemelor și proceselor actuale de învățământ, în structurarea *curriculară* și *managerială*, în inițierea unor cercetări fundamentale și operaționale care vizează ameliorarea relației dintre cadrul instituțional al învățământului superior, actorii implicați în procesul educațional și rezultatele educației).

Prin metodologia de cercetare adoptată, localizăm cercetarea problemei vizate în aria cercetării fundamentale teoretice, care, în plan *epistemologic*, se fixează pe două aspecte:

a) scopul general și complexitatea problematicii abordate care conduce la o *cercetare pedagogică teoretico-fundamentală*;

b) metodologia de investigație, adoptată prioritar sau în mod predominant, care conduce spre o *cercetare pedagogică istorică* în cadrul căreia sunt utilizate *metode de analiză sincronică și diacronică* a faptelor, a evenimentelor ca *studiu de caz*, care trebuie investigat într-o anumită perioadă *istorică*, într-un anumit context sociocultural, sociopolitic (ideologic), socio-comunitar etc.

Aceste două aspecte induc spre „o strategie de cercetare bazată pe *interpretare* care este *tipică cercetărilor pedagogice fundamentale* în pedagogie / științele pedagogice / științele educației” [31, pp.30-101; 103-151].

Cercetarea istorică este o cale de cunoaștere necesară în orice știință, care vizează explicarea și înțelegerea procesului de evoluție a domeniului de referință și a instituțiilor specializate în proiectarea, promovarea și realizarea acestui proces la scară socială. Din acest punct de vedere, cercetarea istorică reprezintă un *model epistemologic* necesar – în plan teoretic, metodologic și practic – în orice activitate de cercetare fundamentală, în orice știință, în mod special, în cazul

științelor socioumane ce înregistrează încă un regres epistemologic, care întârzie procesul de clarificare a statutului epistemologic, de maturizare a aparatului conceptual și normativ, ceea ce explică nu doar limitele teoretice, ci și dificultățile practice semnalate în societate, în politică, în economie etc., vizibile prin numeroase crize sociale [93, p.123].

Din cele prezentate, accentuăm faptul că evoluția paradigmei în învățământul superior este studiată sub aspectul bilateral/biipostazic al fenomenului educațional: educația ca proces și educația ca sistem. Educația ca proces, în abordarea noastră, este primară în raport cu sistemul educațional, deoarece considerăm că amploarea, consistența procesului educațional determină structura, configurația instituțiilor educaționale.

La nivel macro, general, din punct de vedere social, fenomenul educațional este apreciat drept un aspect al reflectării vieții sociale, în care sistemul educațional este un subsistem al sistemului social.

La nivel micro, specific, din punct de vedere pedagogic, există o interferență funcțională dintre educație ca proces și educație ca sistem.

Din punct de vedere macrosocial, S. Cristea stabilește o relație dintre evoluția etapelor istorice a civilizației umane și evoluția teoriei educaționale. Cercetătorul corelează evoluția teoriei pedagogice, plasând-o în context social:

- Etapa preparadigmatică – înaintea constituirii unei teorii specifice;
- Etapa paradigmatică – odată cu elaborarea primei teorii dedicată explicit educației;
- Etapa postparadigmatică – confruntarea între paradigmele cu bază filozofică, psihologică, psihologică-sociologică [18, p.29].

Ipostazele stărilor educației în raport cu paradigma, definită de către cercetător ca teorie dominantă ce servește drept model procesului educațional, sunt corelate cu ipostazele evoluției socio-economice: epoca preindustrială, industrială și postindustrială.

În contextul actualei cercetări, aderăm la conceptul de paradigmă în accepția sa de model al procesului educațional, care se configurează într-un anumit sistem educațional.

Fără a neglija aspectul subiectiv al educației, care pune în valoare influența personalității asupra premiselor și rezultatelor fenomenului educațional: proces și sistem, vom accentua aspectul obiectiv, social al educației, punând în evidență corelația dintre societate și fenomenul educațional: proces și sistem. Ne axăm prioritar pe „abordarea macrosociologică, care se raportează, în special, la rolul social al școlii, manifestat în direcția conservării și reproducției sociale” [34, p.20].

În baza acestui substrat teoretic și metodologic promovăm ideea paradigmei învățământului superior, constatată, interpretată, analizată și evaluată în corelație cu perioada concret istorică.



## 1.2. Dimensiunea conceptului de paradigmă

Operarea cu termenii de „paradigmă” și „model” în educație necesită o abordare amplă și multiaspectuală. Constatăm o diversitate a accepțiilor date conceptului de paradigmă. „O paradigmă este un ansamblu de concepte, valori, percepții și practici împărtășite de o comunitate, ce formează o viziune particulară asupra realității, în baza căreia o comunitate se organizează [26, p.49]. „Prin paradigmă înțelegem ceea ce împărtășesc membrii unei comunități, constelația de convingeri, valori, metode înăuntrul căreia ei formulează întrebări și elaborează răspunsuri” [70, p 23].

Astfel, propunem spre analiză diversele abordări privind delimitarea acelor structuri specifice paradigmelor, modelelor, precum și altor termeni operaționali în știință prin prisma reflecțiilor lui K. Popper, Th. Kuhn, și C. Bîrzea (în pedagogia română).

Abordarea științelor educației din perspectivă paradigmatică se realizează de pe poziția filosofiei științei, acest fapt permițând restructurarea, reevaluarea și revizionarea conceptelor educaționale. Mai mult ca atât, aceasta a permis vizualizarea pedagogiei ca o știință matură, paradigmatică, fapt contestat de mulți cercetători datorită complexității ei, a extrapolării cu multe alte științe, dar, mai mult ca atât, datorită lipsei unor termeni adecvați întru definirea acesteia ca știință. Cezar Bîrzea demonstrează, în cartea sa „Arta și știința educației”, maturitatea științelor educației, spunând că „acestea sunt în măsură să genereze, să utilizeze și să-și reînnoiască paradigmele” [7, p.50]. Acesta oferă un sens triplu termenului de paradigmă, și anume cel lingvistic, care prevede cuprinderea totalității termenilor aparținând aceleiași categorii gramaticale, cel filosofic, prevăzând un exemplu sau un model al unui sistem de gândire, și cel epistemologic, ce prevede vizualizarea paradigmelor ca teorii dominante folosite de comunitatea științifică într-o anumită epocă sau la un anumit stadiu de evoluție al acesteia [Idem].

Astfel, urmează să vehiculăm termenul de „paradigmă” în accepțiunea sa epistemologică și filosofică, fundamentată de Thomas Kuhn la mijlocul secolului trecut, care, în renumita sa carte „Structura revoluțiilor științifice”, caracterizează revoluțiile științifice drept „schimbări profunde în reprezentările de excelență și în practicile ce fixează identitatea cunoașterii științifice într-un anumit moment al timpului și într-o anumită arie a cercetării.” [27, p.8].

Acest fapt nu înseamnă inexistența unor mecanisme de concepere a științelor în epoca pre-kuhniană, ci doar o reevaluare, o restructurare a acestora într-un moment de impas, Kuhn concluzionând că „conceptele și ideile filosofiei științei nu pot fi justificate și apărate în lumina rezultatelor noii istorii a științei” [Idem]. Kuhn își expune concepția proprie nu prin raportare la un punct de vedere particular al unui anumit filosof al științei, ci la un cadru conceptual general, comun celor mai influente filosofii ale științei cu care a intrat în contact în lecturile sale.

Deși Kuhn a criticat în numeroase rânduri idei centrale din filosofia empirismului logic, sistemul de referință cel mai adecvat pentru perceperea viziunilor sale este filosofia științei lui K. Popper, care orientează filosofia științei spre reconstrucția logică a teoriilor științifice mature, neglijând studiul proceselor prin care are loc validarea teoriilor și alegerea dintre teorii în comunitățile științifice.

Noutatea teoriei kuhniene este explicată de viziunea lui Popper în domeniul filosofiei științei, care explică caracterizarea naturii și dinamicii unei științe mature prin intermediul teoriilor științifice concepute ca sisteme de enunțuri, testate prin abordarea empirică, abandonate în urma eșecului ca urmare a testelor supuse sau aflate în competiție, sau în „corespondență”, după cum spune Popper, vechea teorie devenind un caz particular al celei noi [76, p.33].

Kuhn definește paradigmele ca „realizări științifice exemplare, care, pentru o perioadă de timp, oferă probleme și soluții model unei comunități de practicieni” [27, p.8]. Acesta nu are în vedere teorii științifice, ci aplicații a ceea ce numim teorii științifice în formularea și rezolvarea unor probleme concrete ale cercetării.

Caracteristic pentru urmărirea evoluției paradigmei formării inițiale în învățământul superior este utilizarea termenului kuhnian de „incomensurabilitate” a paradigmelor, ce se succed și se înlocuiesc în evoluția unei discipline științifice mature. Acestea pot coexista, contrar opiniei lui Popper, care vedea validarea unei teorii științifice prin excepția celeilalte, acest principiu al corespondenței fiind în nenumărate rânduri criticat de către Kuhn. Revenind la tema ce urmează a fi abordată, putem deduce, astfel, că evoluția învățământului superior, perindarea diacronică a acestuia poate fi explicată la nivel meta-teoretic prin paradigme, iar în mod special prin schimbările de paradigmă și prin incomensurabilitatea acestora.

Pornind de la paradigmele originare – cea cantitativă și cea calitativă, sau cea pozitivistă și cea constructivistă, utilizate pentru a descrie revoluția metodologică din anii 70-80 în cercetarea științifică, asistăm în acest sens la o diversificare a sensului paradigmei kuhniene, la predilecția pentru incomensurabilitate și nu la corespondența paradigmelor, o viziune actuală asupra conceptului de paradigmă fiind oferită de către R. Donmeyer, care conchide că „trebuie să ieșim din dezbaterile referitoare la paradigme și să abandonăm conceptul kuhnian de paradigmă, care a fost util în trecut, dar în prezent și-a depășit perioada de utilitate [58, p.], or, paradigmele în științele educației suferă o suprasaturație, fenomen care le transcende în era post-paradigmatică, cea a multitudinii de sensuri, finalități și concepte.

Bîrzea respinge accepțiunea lui Kuhn conform căreia o știință devine matură pe măsură ce găsește soluții la „probleme exemplare”, deoarece comunitatea de cercetători va soluționa problemele cu ajutorul erorilor” [27, p.50]. Aceasta oferă predilecție concepției lui Bunge, conform căreia „Nivelul de dezvoltare a unei științe este direct proporțională cu profunzimea și complexi-

tatea problemelor sale” [48, p.], reformulând-o: „nivelul de dezvoltare a unei științe depinde de gradul de conștientizare a problemelor de rezolvat”, căci, conform primei idei, pedagogia ar fi cea mai evoluată știință. Astfel, acesta concluzionează: „știința educației este o știință a paradigmei, ea este o știință „normală” și „matură”, abilitată să rezolve probleme specifice ale unui „obiect” extrem de vast și de complex: educația” [7, p.101].

În alt context, R. Boudon definește paradigma drept „un ansamblu de principii fundamentale pe care se bazează o comunitate științifică. O paradigmă este, într-un fel, constituția, ansamblul de reguli de bază care îl ghidează pe cercetător în activitatea lui” [8, p.24].

Sorin Cristea definește paradigmele drept „modele de aplicare, evoluție, dezvoltare a teoriei, confirmate la scara comunității științifice într-un timp și spațiu determinat” [16, p.100].

Viziunea lui S. Cristea asupra paradigmei este cea mai adecvată pentru studiul nostru, iar clasificarea acestuia devine precedent pentru prezentarea ulterioară a paradigmei guvernante în evoluția învățământului superior în lume. Conform relațiilor acestora cu teoriile, S. Cristea deosebește următoarele paradigme:

Paradigme analogice, care permit analiza profundă a obiectului de studiu prin teorii generale (ale educației, ale instruirii, ale proiectării educației/instruirii);

Paradigma formală, care analizează sintaxa fenomenului educației la nivelul unui model funcțional-structural al activității de educație / instruire;

Paradigme conceptuale, care extind analiza propoziției lor de bază (conceptelor fundamentale) la nivel practic, în perspectiva corelării și dezvoltării lor la nivelul unor noțiuni operaționale.

Astfel, în viziunea lui Sorin Cristea, putem vorbi despre trei criterii de clasificare și anume:

- I. *criteriul polar* – care face distincția între două paradigme pedagogice aflate în permanentă contradicție: pedagogia esenței și pedagogia existenței;
- II. *criteriul multinivelar* – care se raportează la predominanța unui anumit element din structura de bază a educației în raport cu celelalte. În acest context, putem vorbi despre: magistrocentrism, psihocentrism, sociocentrism sau tehnocentrism;
- III. *criteriul istoric* – care, raportat la pedagogia modernă și postmodernă, identifică: paradigma psihocentristă, paradigma sociocentristă și paradigma curriculumului [34, p.39-44].

De fapt, diferiți pedagogi oferă clasificări proprii ale paradigmei din diverse perspective și cu diverse accepțiuni. Astfel, Elena Joița propune următoarele paradigme întru definitivarea pedagogiei ca știință matură: paradigma complexității, paradigma integrativității, paradigma construcției cunoașterii pedagogice, paradigma modernității, paradigma postmodernității, paradigmele reflecției, reflexivității și interpretării, paradigma cercetării calitative, paradigma discurs-



sului științific pedagogic, paradigma profesionalizării educatorului, paradigma identității [26, p.81].

Elena Joița apreciază că „pedagogia, ca știință a educației, își poate actualiza și reconstrui cunoașterea problematicii ei specifice și își poate consolida statutul prin recursul la principiile și criteriile paradigmatică (de esență kuhniană) necesare redefinirii sale ca știință normală și matură” [idem, p.81].

În acest context, autoarea identifică zece paradigme reprezentative pentru arealul de cunoaștere specific pedagogiei, dintre care *paradigma postmodernității* presupune „o abordare filosofică și intelectuală de critică, deconstrucție a curentelor de gândire revoluționară ale secolului XX”, apărută pe fondul revoluției științifice teoretizate de Th. Kuhn [27, p.177]. Aceasta presupune și o reconstrucție a pedagogiei ca știință, demers ce necesită, în acord cu paradigma curriculum-ului, o nouă viziune asupra teoriilor și practicilor educaționale.

E. Păun semnalează influența în educație a diferitelor paradigme:

- paradigme socioculturale (rațională, tehnologică, umanistă, interacțională, inventivă),
- paradigma celor 12 nevoi psihopedagogice,
- paradigma romantică, culturalistă, progresivistă [33, p.13].

O astfel de multitudine de paradigme relevante pentru științele educației demonstrează capacitatea acestora de a-și construi sistemele și de a se autoevalua și autoevolua, însă, raportate la problema noastră, se dovedesc a fi insuficiente sau prea sintagmatice întru desăvârșirea scopului nostru final de a prezenta evolutiv învățământul superior prin intermediul paradigmelor.

Astfel, considerăm a fi necesară stabilirea unei taxonomii paradigmatică proprii întru reliefaarea unei viziuni complete asupra temei de cercetare: fenomenul educațional în retrospectivă istorică (*sistem și proces*). Conceptul de paradigmă va fi abordat la nivel macrostructural, fiind definit drept niște modele ce dețin caracteristici la nivel ideologic, la nivelul comunității academice, precum și din perspectiva criticilor preparadigmatică sau postparadigmatică. Acestea, prin urmare, devin macroparadigme și oferă o explicație teoretico-practică a fenomenelor apărute în învățământul superior.

În cadrul acestor macroparadigme iau naștere, într-un anumit context sociocultural, paradigmele proprii pedagogiei ca știință și ajungem, astfel, la o prezentare paradigmatică a învățământului superior la nivel microstructural, or paradigma curriculum-ului sau paradigma centrată pe student nu sunt altceva decât emergențe din interiorul și fundamentele pedagogiei. Am putea numi aceste paradigme – „paradigme pur pedagogice”, căci acestea operează cu structuri pur pedagogice, se autoevaluează și se identifică, precum și se testează tot prin intermediul pedagogiei. Acestea obțin dreptul de a se numi paradigmă, mai mult, acestea pot fi extrapolate și

adaptate deja în cadrul altor științe nu neapărat sociale, demonstrând maturitatea și autodefinirea, autorealizarea pedagogiei, în cazul nostru, a celei universitare.

Ne vom axa totuși pe macro-paradigme ce s-au perindat sau au coexistat de-a lungul timpului în învățământul superior, care au condiționat, de fapt, anumite tendințe și schimbări în învățământul superior. Luând la bază criteriul de clasificare propus de S. Cristea, prin analiza și aprecierea dată evoluției învățământului superior în capitolul I al lucrării, am identificat particularități specifice ale dezvoltării universităților în timp. Una dintre caracteristicile de bază identificată de către noi, în baza cercetării, constă în faptul că învățământul universitar a devenit din ce în ce mai complex, pe măsura înaintării în istorie. Dacă la începuturi constatăm configurarea unor modele de structură și de proces, prin care era valorificată experiența cognitivă a umanității, ulterior învățământul superior devine un mediu de creare a tezaurului științific. Aici iau naștere teoriile (sau sunt generalizate/deduse din activitățile practice), inclusiv cele pedagogice. Învățământul este mediul în care se dezvoltă știința, inclusiv cea pedagogică. Din mediul academic se conturează teoriile-model, conceptele directorii care stau la baza funcționării unor sisteme și procese. Mediul universitar contribuie la maturizarea domeniilor științifice (perioadele fiind expresia evoluției sistemelor științifice).

Revenim la abordarea conceptului de paradigmă ținând cont de informația oferită de studiile în domeniu ce abordează această problemă și concluziile deduse din cercetarea realizată. În cercetarea de față, conceptul de paradigmă este utilizat în două accepții:

a) Paradigmă macrostructurală, ceea ce semnifică modelul organizării învățământului superior și particularitățile specifice ale procesului derulat într-un context istoric concret sociocultural.

Această accepție are la bază reperul epistemologic expus de către S. Cristea și R. Boudon.

b) Paradigmă microstructurală, „pur pedagogică”. Această accepție semnifică teoria dominantă, care reflectă fundamentarea teoretică a funcționării educației în anumit context epistemologic și practic. Este expresia diversității în abordarea fenomenului educațional, vine din maturitatea pedagogiei ca știință, reflectă capacitatea acesteia de a răspunde cerințelor societății întru realizarea unui produs cerut de contextul sociocultural și economic.

Evoluția învățământului superior este analizată prin valorificarea conceptului de paradigmă în accepție macrostructurală, iar procesul educațional actual realizat în universități este analizat prin valorificarea conceptului de paradigmă în accepție microstructurală. Acest fapt este condiționat de complexitatea actuală a fenomenului studiat. Procesul educațional în universități are la bază repere conceptuale care fac posibilă ralierea învățământului superior la cerințele sociale contemporane.

### 1.3. Paradigma constructivistă în educație

Unul din instrumentele utilizate de sistemul Bologna la angajarea universităților în procesul dinamic impus de necesitățile socio-culturale ale realității este învățarea centrată pe student. De fapt, acest model este structura-cheie a universității SEIS, model care își are fundamentarea în teoriile constructiviste și ulterior transformaționale. Constructivismul, în cazul nostru, este o teorie în care studentul își construiește și reconstruiește cunoștințele pentru a putea dobândi o mai bună înțelegere și sedimentare a acestora. Totodată, învățământul centrat pe student este adiacent învățării transformaționale, care presupune un proces de schimbare calitativă în cel care învață printr-un proces continuu de transformare în care se pune accentul pe dezvoltarea și întărirea abilităților celui care învață, dezvoltându-i spiritul critic (Kember, 2008).

Constructivismul este o teorie a cunoașterii cu o îndelungată tradiție, o paradigmă importantă inter- și transdisciplinară, care renunță la pretențiile ontologice și metafizice de a deține adevărul și, în același timp, o atitudine pragmatică față de sine, semeni și lume [37, p.112]. „Teza centrală a constructivismului susține că oamenii sunt sisteme operaționale închise, autoreferențiale, autopoietice (autos + poiein = autoconservare). Realitatea exterioară ne este inaccesibilă din punct de vedere senzorial și cognitiv. Suntem legați de mediul în care trăim doar structural, adică prelucrăm în sistemul nostru nervos impulsuri din mediu în funcție de structura proprie, de structurile psihofizice, cognitive și emoționale formate în ontogeneză. Realitatea astfel creată nu este o reprezentare sau o reproducere a realității exterioare, ci o construcție funcțională viabilă, împărtășită și de ceilalți, care s-a dovedit utilă pe parcursul vieții” [37, p. 19]. În măsura în care oamenii sunt sisteme autonome, atunci ei nu pot fi determinați sau „hotărâți” de mediul în care trăiesc, ci eventual perturbați, „disturbați” și impulsionați – susține același autor.

Contribuții importante la impulsionarea constructivismului au adus neuroștiințele, psihologia cognitivă și sociologia prin constructivismul fenomenologic al lui P. Berger și Th. Luckmann (sociologia cunoașterii), care au revelat implicarea esențială a educației în „construcția socială a realității”, deoarece realitatea umană este o „realitate construită social” [6, p.108]. Pentru cei doi sociologi, realitatea este o calitate a fenomenelor pe care le recunoaștem ca fiind independente de voința noastră, iar cunoașterea ca „o certitudine că fenomenele sunt reale și că au anumite caracteristici specifice”. Ordinea socială – susțin cei doi – nu este parte a naturii lucrurilor și nu poate fi dedusă din legile naturii. Ordinea socială există doar ca produs al activității umane. Atât prin geneza sa, cât și prin experiența sa în fiecare moment, ea este un produs omenesc. De asemenea, trebuie amintit în acest context și constructivismul structuralist al lui Pierre Bourdieu cu

a sa teorie a habitusului [87, p.63]. Habitus are semnificația de caracteristică sau stare și reprezintă traducerea latină a grecescului „héxis”. În *Ethica Nichomachica*, Aristotel identifică în suflet trei stări: emoțiile (*pathe*), facultățile (*dynamis*), dispozițiile habituale (*héxeis*). *Héxis* este definită drept condiția noastră în raport cu *pathe* („ceea ce li se întâmplă corpurilor și sufletelor”). Stoicii plasează *héxis*-ul între cele patru puteri care leagă lucrurile: *héxis*, *physis*, *psyche* și *nous*, iar atunci când termenul este folosit de către Seneca, el este tradus de acesta prin *unitas*. Pentru Bourdieu, conceptul *dehabitus* indică „structuri subiective profunde, durabile, inconștiente, cu caracter dobândit și care au rol generator și unificator în raport cu viziunea asupra lumii și cu manifestările concrete ale personalității” [87, p.79]. Habitus-ul de grup exprimă o „relație de omologie, respectiv fundamentul cel mai sigur, dar și cel mai ascuns, al integrării grupurilor și claselor, ...principiul transformării raporturilor de forță în raporturi de semnificație (legitimării) și al reproducerii dominației în diferitele câmpuri ale spațiului social (omologiei câmpurilor) și în timp” [87, p.]. Pedagogic, habitus-ul (structurile profunde ale subiectivității care dau individului identitate și unicitate) este produsul unui demers pedagogic de inculcare printr-o pedagogie explicită și una implicită a unor agenți specializați, demers care funcționează „ca violență simbolică ce legitimează și întărește raporturile de dominație” [87, p.81].

Orice acțiune pedagogică este în mod obiectiv o violență simbolică [ce este concepută] ca impunere printr-o putere arbitrară a unui arbitrar cultural în scopul întăririi raporturilor de dominație. Conform lui A. Petitat, „într-un prim sens, acțiunea pedagogică este în mod obiectiv o violență simbolică, în sensul că raporturile de forță între grupurile și clasele constitutive ale unei formațiuni sociale sunt fundamentul puterii arbitrare care este condiția instaurării unui raport de comunicare pedagogică, respectiv de impunere și inculcare a unui arbitrar cultural după un mod arbitrar de impunere și inculcare (educație)”. Cel de-al doilea sens al acțiunii pedagogice ca violență simbolică include delimitarea, „obiectiv implicată în faptul de a impune și de inculca, a anumitor semnificații considerate, prin selecția lor și prin excluderea corelativă a selecției, ca fiind demne a fi reproduse printr-o acțiune pedagogică”, aspect sinonim cu „selecția arbitrară pe care un grup sau o clasă operează în mod obiectiv în / și prin arbitrarul ei cultural” [87, p.80].

Concluzia se impune de la sine: acțiunea pedagogică este lipsită de neutralitate, deoarece cultura vehiculată de aceasta nu este neutră, întrucât este împărtășită de membrii unei comunități de la o generație la alta și impusă arbitrar atât ca proces, cât și drept conținut cultural. Arbitrarul este definit ca ceea ce aparține naturii umane și este produsul unui raport obiectiv de forță, fără a aparține firescului naturii [87, p.85]. Conform aceluiași autor, acțiunea pedagogică legitimează arbitrarul cultural, care exprimă interesele obiective (materiale și simbolice) ale grupului sau clasei dominante prin însuși faptul că, selectând și transmitând un model cultural ca pe singurul demn a fi transmis, îl aduce în opoziție cu celelalte, ascunzând adevărul despre caracterul său

arbitrar. Arbitrar este și modul de impunere a culturii legitime prin instituțiile educative care dispun de autoritate pedagogică în calitate de mandatar al unor grupuri sau clase pentru exercitarea prin delegație a violenței simbolice. Individul este manipulat în orice instituție și prin orice instituție, fără a fi capabil să reacționeze în fața aparatului represiv al acesteia, rareori poate scăpa de presiunea pe care aceasta o exercită asupra lui cu scopul de a-l face un consumator fidel și docil al produselor sale.

Paradigma constructivistă se fundamentează pe datele psihologiei genetice și epistemologiei și propune construirea cunoașterii, implicit a învățării, de către subiecți. La originea dezvoltării teoretice se află cercetările de psihologie și epistemologie genetică ale lui J. Piaget și concepția filosofului și epistemologului francez G. Bachelard.

Piaget a dezvoltat un model funcțional al dezvoltării inteligenței, model care stă la baza teoriilor educaționale constructiviste. Concluzia lui a fost că „nu există cunoaștere care să rezulte dintr-o simplă înregistrare a observațiilor, fără o structurare datorată activităților subiectului”. Teoriile socio-cognitiviste vor corecta și completa modelul piagetian prin includerea conceptului de conflict socio-cognitiv, prin care se adaugă modelului piagetian interactivitatea socio-culturală. Bertrand identifică trei principii pentru teoria conflictului socio-cognitiv: 1. cunoașterea se construiește în interacțiunile sociale dintre persoane; 2. conflictul socio-cognitiv generează învățare. Lefebvre-Pinard propune utilizarea și operaționalizarea conceptului de zonă de dezvoltare proximală, inițiat și explicitat de Vîgotski ca distanța dintre dezvoltarea intelectuală actuală și cea potențială; 3. Propunerea formulată de Vîgotski, potrivit căreia un proces intrapersonal este urmarea unui proces interpersonal [42]. În concepția socio-constructivistă, interacțiunea și coordonarea propriilor acțiuni cu cele ale altora duce la elaborarea de sisteme de coordonare ale acțiunilor proprii, reproduse ulterior în particular de către individul subiect. Concluzia care se impune este că aceste coordonări dintre indivizi sunt anterioare coordonărilor individuale, ele stând la originea coordonărilor individuale, constituindu-se și în surse de dezvoltare cognitivă. Dezvoltarea cognitivă este astfel rezultatul participării individului la interacțiuni sociale complexe cu alți semeni, aici realizându-se reglări reciproce de acțiuni, precum și identificarea unor soluții pluraliste pentru problemele nerezolvate pe cale independentă. În scopul eficientizării învățării prin valorificarea conflictului socio-cognitiv, Bertrand formulează câteva argumente esențiale:

- subiectul intră în contact cu alte opinii decât ale sale, acestea obligându-l să țină seama de ele;
- sporește gradul de activare cognitivă a subiectului;
- îl face pe subiect să valorifice informațiile colegilor în construirea cunoașterii proprii;
- ajută subiectul să accepte schimbarea și în a coopera pentru identificarea unor soluții la problemele cu care se confruntă el sau grupul său [28].

În constructivism, categoriile de învățare, instrucție, cunoaștere, educație obțin sensuri noi, pragmatice. Învățarea este întotdeauna o deschidere de noi posibilități [apud. 37], precum și o construcție permanentă a realității care trebuie să conducă la crearea unei concepții asupra lumii, aceasta din urmă fiind compusă din experiențele și amintirile noastre, rețelele noastre conceptuale, cunoștințe și perspective, precum și din modul nostru de gândire, ca proiecție a sistemului nostru axiologic, aflat în interrelație cu sistemul nostru de gândire. Conform lui K. Reich, învățarea constructivistă are la bază următoarele tipuri de învățare: construcția (adulții și copiii își însușesc noi cunoștințe, cărora le atribuie o semnificație, le verifică viabilitatea etc.) [apud. 37], reconstrucția (construirea realității se face prin apelul la tradiții culturale, convingeri religioase, dovezi științifice, modele de interpretare specifice mediului de viață) și deconstrucția (convingerile înrădăcinate, dogmele, adevărurile absolute, certitudinile sunt revizuite mereu).

Metodele și principiile predării provenite din constructivism sprijină învățarea activă, autonomă, constructivă și situațională. În esență, învățarea de tip constructivist este „un proces activ și constructiv, care are loc întotdeauna într-un context, deci este situativ, multidimensional și sistemic. Rezultatele învățării nu pot fi prevăzute, deoarece procesele de construire a realității sunt individuale și situaționale” [apud. 37], deoarece învățarea survine în contexte sociale, fiind orientată spre utilitate practică, aceasta fiind determinată hotărâtor de semnificația atribuită. „Subiectul se străduiește să construiască reprezentări semnificative și coerente pe baza cunoștințelor sale, indiferent de cantitatea și calitatea informației existente” [53, p. 5].

H. Tietgens vorbește de „viața prin interpretare”; sistemul interacționează cu propriile sale stări, modificându-și singur propriile structuri – teză radical-constructivistă –, dar devine în același timp conștient de constructivitatea sa, de etapele constructivității sale [apud. 37]. Teoria constructivistă a lui Bruner are la bază teoria procesării informației și consideră învățarea ca un proces activ în care subiectul construiește idei și concepte noi bazate pe cunoștințele vechi și noi achiziționate. Acesta selectează și transformă informația, construiește ipoteze, ia decizii. Structura cognitivă (modelul mental) oferă sens, organizează informațiile și permite individului să meargă dincolo de simpla informație. Structurile cognitive se modifică prin procese de adaptare de tipul asimilării și acomodării. În acest sens teoria lui Bruner este similară cu perspectiva constructivistă asupra învățării formulată de Piaget. Deși stadiile de dezvoltare cognitivă identificate de Piaget sunt asociate cu perioade de timp, ele diferă interindividual. Mai mult, fiecare stadiu are mai multe forme substructurale. Spre exemplu: stadiul operațiilor concrete are mai mult de 40 de structuri diferite, acoperind clasificări și relații, relații spațiale, timp, mișcare, șansă, număr, conservare, măsurare. Similar, analiza detaliată a funcțiilor individuale intelectuale este oferită de teorii ale inteligențelor de către Guilford, Gardner și Sternberg.

Bruner spune că teoria instruirii include patru aspecte majore: 1. predispoziția la învățare; 2. modul în care informația poate fi structurată în așa fel încât să poată fi asimilată într-o mai mare măsură de subiecți; 3. secvențele efective în care materialul este structurat; 4. natura recompenselor și a pedepselor. Astfel, curriculum-ul trebuie organizat în spirală pentru ca subiectul să construiască permanent pe baza cunoștințelor deja asimilate.

Metodele eficiente de structurare a cunoștințelor trebuie să rezulte din simplificarea, generarea de noi propoziții și din diversitatea contextelor în care este manipulată o informație cât mai bogată. Recent, Bruner [47] a extins cadrul teoretic, incluzând aspectele sociale și culturale ale învățării, precum și aspectele practice ale legilor și existenței cotidiene.

Teoria constructivistă a lui Bruner oferă un cadru general de instruire bazată pe cercetarea cognițiilor în strânsă legătură cu cercetările asupra dezvoltării. Teoria lui Bruner este doar o perspectivă particulară a constructivismului, ideile lui Bruner regăsindu-se în științele matematice și în științele sociale. Principiile pe care se fundamentează această teorie pot fi rezumate astfel:

1. instruirea trebuie să ia în considerare și să valorifice experiența subiecților pentru a-i motiva să-și folosească abilitățile de învățare;
2. instruirea să fie structurată în așa fel încât să fie ușor asimilabilă de către subiecți (organizarea în spirală);
3. instruirea să fie proiectată pentru a facilita extrapolarea și a trece dincolo de simpla informație.

Din perspectivă constructivistă sunt cunoscute trei concepții despre învățare: a) una dintre ele neagă posibilitatea de instruire și educare din exterior a sistemelor autopoietice („învățarea ca reflectare a predării”); b) cealaltă recunoaște activitatea celui care învață, introducând însă un anumit agnosticism („învățarea ca asimilare a realității”); c) cea prefigurată mai sus, adică sistemul este autonom; interacționând cu propriile stări, își modifică singur structurile proprii („învățarea ca autoreglare a sistemului cognitiv”) [apud. 37].

Metodele de predare-învățare constructiviste au în vedere psiho-logica, logica conținutului, logica comportamentală. Psiho-logica presupune reflecția și autorefecția asupra stilurilor de construcție a realității, asupra experiențelor care facilitează sau împiedică învățarea, construirea schemelor cognitive.

Logica conținutului trimite la „realități abstracte, științifice și culturale”, accentuând compatibilitatea noilor conținuturi cu constructele existente deja, iar logica comportamentală aduce cu sine autenticitatea contextelor de învățare, aplicabilitatea și viabilitatea celor învățate, relevanța personală și profesională a noilor conținuturi.

Instruirea constructivistă depășește condiția sistemului tradițional, care transmite cunoștințe și certitudini, nu întrebări și îndoieli, provizorat și nesiguranță, așa cum, zilnic, se constată. Ea presupune „alcătuirea unui mediu propice învățării, schimbare de perspectivă, pregătirea materialelor pentru canale diferite de învățare, crearea de situații sociale în care se învață de la alții și împreună cu ei, dar este, în același timp, și observare de gradul al doilea, adică observarea modului în care elevii/cursanții își construiesc propria realitate, cum își definesc conținutul învățării. De asemenea, instruirea este concentrarea atenției asupra lucrurilor uitate, neglijate. Dar profesorii pot și entuziasma sau motiva prin felul în care prezintă o temă” [apud. 37, p.54]. Cunoașterea lumii se construiește individual – este ideea fundamentală a constructivismului–, într-un amplu proces în care individul interacționează cu informațiile, modificându-și schemele cognitive pentru a da un sens cunoașterii sale. Cunoașterea și învățarea s-a realizat atunci când subiectul este capabil să dea un sens celor cunoscute sau învățate, adică poate opera cu ele în contexte variate. Sensul este produsul unui proces de învățare conștientă (= intenția celui care învață a raporta sarcina de învățare la propria structură cognitivă), asumată și cu un scop real. El, sensul, este – spun Ausubel și Robinson [1, p. 156] – acel conținut cognitiv diferențiat sau conținut al conștiinței care apare atunci când un material potențial semnificativ este încorporat în structura cognitivă în mod nearbitrar și substanțial. Întotdeauna, afirmă aceștia, sensul sugerat de un simbol sau de un grup oarecare de simboluri va depinde de ideile existente în mintea celui care învață, ca individ concret. Interpretarea constructivistă a cunoașterii este sintetizată de K. Müller [apud. 37] în cele zece teze ale sale, care pot fi considerate principii ale unei proiectări constructiviste:

1. Dobândirea cunoașterii depinde constructiv de cunoașterea anterioară, percepție, context și stare afectivă.
2. Dobândirea cunoașterii are loc individual, nepremeditat și de-a lungul stadiilor unei cunoașteri intermediare continue.
3. Dobândirea cunoașterii nu poate fi determinată, ci doar ghidată; așadar, cunoașterea este autoorganizată și emergentă.
4. În cazul ideal, cunoașterea este dispusă în conexiuni, deci productivă, flexibilă și transferabilă interdisciplinar.
5. În esența ei, cunoașterea presupune existența unei semnificații și a unui sens, este deci fundamentată lingvistic și reconstruibilă ca interpretare.
6. Cunoașterea este dinamică și se reconstruiește permanent, progresiv sau regresiv. Și cunoașterea fosilizată sau pasivă poate deveni din nou disponibilă, prin creativitate.



7. Cunoașterea se negociază social și este localizată social, de la interacțiunile dialogice autentice, până la interacțiunea text-cititor, până la formele de interacțiune mediatice sau prin intermediul calculatorului.
8. Cunoașterea se naște din situații problematice, care necesită o soluționare, și duce la strategii rutinate de soluționare a problemelor, precum și la o competență de rezolvare în acele domenii în care ne specializăm.
9. Cunoașterea are o dimensiune antropologică manifestată, de exemplu, în etică, în capacitatea de percepție și în educația memoriei și nu are nici cea mai mică legătură cu cunoașterea din domeniul calculatoarelor sau cu „învățarea programată”.
10. Cei care transmit această cunoaștere sunt cei care configurează mediile de învățare și încearcă să-i inițieze pe participanții la învățare în anumite domenii de specialitate.

Date fiind tendințele spre o societate mai deschisă și a tendințelor de globalizare a economiei, trebuie accentuate formele de învățare care să permită individului să înțeleagă modificările din mediu, crearea de noi cunoștințe și modelarea propriului destin. Trebuie să răspundem noilor provocări prin promovarea învățării în toate aspectele vieții, prin toate instituțiile societății, crearea de medii în care „a trăi” înseamnă „a învăța”, prin stimularea proceselor locale sau / și globale de conceptualizare, prin construirea unui sistem nou de diverse, dar interconectate comunități deschise de învățare, cu intenția de a apropia frontierele formale, non-formale și informale ale educației, conceperea învățării ca proces holistic de reflectare, simțire, interpretare, gândire, analiză, creație, comunicare și cuminecare, acțiune și creștere, care nu are loc doar la începuturile vieții, ci este văzută ca un proces continuu în tot cursul vieții.

Socio-constructivismul contribuie tocmai sub acest aspect la reforma educațională. Un exemplu elocvent în acest sens este suma eforturilor pentru reconceptualizarea claselor și școlilor drept comunități de învățare, dar și pentru construirea publică a înțelegerii, în contrast cu cunoașterea care există în mințile individuale [71, p.19]. Proiectul „Descoperirea Ghidată într-o Comunitate de Studenți/Elevi”, Brown & Campione și colegii lor implică studenții în proiectarea propriei lor învățări și îi încurajează să fie parțial responsabili de proiectarea propriei lor curricule. Lucrând pe anumite teme de curriculum, studenții / elevii din grupuri separate cercetează pentru a deveni experți în subproblemele temei. Studenții / elevii conduc seminariile în care își împărtășesc expertiza lor, astfel încât toți membrii grupului să poată stăpâni întreaga temă. Caracteristicile esențiale ale claselor Comunității de Studenți includ responsabilitatea individuală asociată cu cea colectivă; discursul clasei este marcat de discuții constructive, punerea întrebărilor de criticism; concepțiile clasei au zone multiple de dezvoltare proximală, implicând atât copii, cât și adulți la nivele de expertiză, precum și artefacte care susțin învățarea. Evaluările pe mai multe planuri au constatat că studenții / elevii din aceste comunități de învățare rețin conținutul

specific al anumitor domenii mai bine, sunt capabili să gândească critic despre cunoaștere și demonstrează performanțe semnificative într-o gamă de abilități de literarizare, precum argumentarea orală.

Într-o lume a erelor, galaxiilor, a valurilor multiple și diverse, spune profesorul L. Șoitu, era constructivismului are o valoare de sinteză integratoare și de exemplară proiecție a momentului în cele viitoare. Dintre cele mari întrebări pe care și le pun profesorii, Ce voi face ? Ce a fost obținut?, constructivismul este interesat de Cum cunoaștem? Nu ce?, precizează acesta Cum voi face? Cu ce voi realiza? și În ce mod voi afla dacă ceea ce mi-am propus a fost realizat ? menționează același autor.

Perspectivile viitoare ale constructivismului se bazează în principal pe psihologia cognitivă și pe socio-culturalism. Unii constructiviști consideră primordială activitatea conceptuală individuală, teoreticienii socio-culturalului presupun că procesele cognitive sunt subsumate proceselor culturale și sociale. Alți socio-constructiviști accentuează omogenitatea gândirii între membrii unei comunități; constructiviștii cognitivi reliefează eterogenitatea gândirii pe măsură ce indivizii interpretează activ procesele sociale și culturale, evidențiind contribuțiile pe care indivizii le aduc la dezvoltarea acestor procese. Din această perspectivă se impune formularea unor idei sintetizate, care caracterizează abordarea constructivistă:

1. Cunoașterea din perspectivă constructivistă este un produs al reflexivității subiectului implicat în învățare prin întoarcerea asupra propriei cunoașteri, fapt ce îl transformă într-un receptor activ.
2. Cunoașterea și înțelegerea sunt un proces dinamic și individual de adaptare, asimilare și acomodare (conform lui Piaget), care se dezvoltă grație acestor interacțiuni. În acest context constructivismul este interactiv, iar înțelegerea este un proces dinamic.
3. Subiectul învățării își construiește învățarea prin operarea cu ideile, cunoștințele și conceptiile pe care le posedă deja.
4. Contextele sociale / instituționale sunt criteriile și surse ale cunoașterii și înțelegerii prin interacțiunile sociale pe care le oferă.

Astfel, readusă în plan educațional, paradigma constructivistă își conturează următoarele caracteristici (Tabelul 1.1).

**Tabelul 1.1.** Esența paradigmei constructiviste

<b>Criterii</b>	<b>Paradigma Constructivistă</b>
<i>Fundamentarea ontologică</i>	Realitatea este una individuală, percepută ca punct de plecare în încercările empirice
<i>Fundamentarea epistemologică</i>	Cunoașterea este subiectivă, intrinsecă, construită din propria experiență prin intermediul unui proces creator și activ

<i>Fundamentarea psihologică</i>	Stimularea descoperirii de noi adevăruri, și nu acumulare de informații transmise de alții. Producerea de noi cunoștințe
<i>Principiile specifice de instruire</i>	Principiul aplicării investigației științifice Principiul autonomiei și individualizării Principiul analizei și sintezei Principiul propriei construcții mentale Principiul antinomie transiterii extrinseci și a percepției intrinseci a informației
<i>Formularea scopurilor și obiectivelor</i>	Formarea competențelor și a aptitudinilor Obiectivele se stabilesc individual, în raport cu competențele fiecărui participant în parte
<i>Conținuturi educaționale</i>	Interdisciplinaritatea Orientarea spre cercetarea aplicată Transdisciplinaritatea
<i>Poziționarea studentului</i>	Studentul devine un autonom, dar care are nevoie de zona proximei dezvoltări Studentul realizează cunoașterea prin experiență Studentul își creează scheme mentale proprii Studentul deprinde de abilitatea de a lucra în grup
<i>Poziționarea profesorului</i>	Profesorul devine partener al studentului Profesorul-stimul ce oferă studenților sarcini pe care ei pot să le îndeplinească în zona proximei dezvoltări [50, p.6] Încurajează și respectă autonomia elevului
<i>Strategia didactică</i>	Centrată pe învățare, afectiv-atiudinală
<i>Mijloace și materiale utilizate</i>	Utilizarea tehnologiilor moderne întru angajarea studenților spre colaborare Utilizarea metodei clasei-workshop (întruchiparea pedagogică a teoriei constructiviste conform H. Daniels) [55, p.10] Utilizarea studiilor de caz și a problem-solving-urilor
<i>Formele de organizare</i>	Organizarea în colaborare Lucrul în grup Lecțiile on-line
<i>Proiectarea didactică</i>	Model curricular, bazat pe competențe

Într-o perioadă postparadigmatică, caracterizată prin diversitatea abordărilor, paradigma constructivistă corespunde cerințelor actuale ale învățământului superior prin faptul că reușește crearea unui „construct” conceptual al fenomenului educațional prin deconstrucția abordărilor tradiționale. Această paradigmă valorifică în aceeași măsură atât condițiile obiective ale realizării educației (condițiile socioeconomice, evoluția tehnologiilor moderne, rezultatele cercetării), cât și condițiile subiective (potențialul subiecților implicați în educație, oferindu-le aces-

tora libertatea implicării). Este o paradigmă care necesită și asigură deschidere, dar în același timp solicită responsabilitate și implicare. Permite conturarea unor modele de manifestare individuale, acceptă ajustările exigențelor generale la cerințele de dezvoltare a individului.

#### **1.4. Concluzii la Capitolul 1**

În Capitolul I al lucrării am stabilit dimensiunile cercetării, raportate la abordarea epistemologică în raport cu particularitățile unui studiu fundamental-teoretic. Prin prezentarea obiectivelor generale și specifice, am dedus aspectele teoretice și practice ale investigației. Analiza acestora privind conceptele; reperele politicii educaționale, prin analiza și interpretarea particularităților specifice evoluției paradigmei învățământului superior, au creat o viziune de ansamblu asupra abordării educației pe acest segment al sistemului și procesului educațional.

Dificultatea definirii conceptului de paradigmă în parametrii cercetării realizate de către noi este determinată de către specificul cercetării. Pe de o parte, aderăm la periodizarea dată de către S. Cristea, conform căreia sistemul pedagogic are trei mari etape în evoluție: preparadigmatic, paradigmatic și postparadigmatic (ceea ce corespunde epocilor de dezvoltare socioeconomică), pe de altă parte, utilizăm termenul de paradigmă și într-o perioadă parcă lipsită de prezența acesteia. În acest context, am valorificat definiția kuhniană a paradigmei, care se referă la maturitatea științei pedagogice, dar și accepția (de natură sociologică), propusă de către R. Boudon, care corelează cu realitatea condițiilor de manifestare a fenomenului educațional, în raport cu contextul de existență și dezvoltare socială.

Evoluția învățământului superior în timp și spațiu se bazează pe reperele conceptuale ale paradigmei. Demersul nostru s-a axat pe logica abordării: de la delimitările conceptuale de tip epistemologic spre delimitările conceptuale de tip operațional. În acest sens am stabilit că, în domeniul educațional:

1. Conceptul de paradigmă își are rădăcinile în abordările filozofice, dar a evoluat în consens cu realitatea pedagogică: teorie și practică.

2. În accepție macrostructurală, paradigma desemnează un model de funcționare a universităților conform unor principii și condiții impuse de factorii obiectivi și subiectivi ai mediului sociocultural, într-o accepție microstructurală „pur pedagogică”, paradigma este axată pe procesul educațional, determinată de necesitatea elucidării fenomenului educațional în universități, realizat într-o epocă a diversității teoriei pedagogice și a modelelor epistemologice și operaționale în baza cărora se realizează astăzi educația.

3. Paradigma constructivistă este modelul în baza căruia se conceptualizează procesul învățământului superior, astfel încât să încerce depășirea crizei în educație, determinată de

necoresponderea cererii de educație cu oferta și să contribuie la consolidarea unei societăți a cunoașterii și la edificarea unei economii prospere.

4. Din punctul de vedere al abordării macrostructurale, paradigma actuală a învățământului superior este concepția Procesul Bologna, care realizează procesul educațional în baza unei paradigme „pur pedagogice”, paradigma constructivistă.

## 2. CONTEXT SOCIOCULTURAL ȘI COGNITIV AL EVOLUȚIEI PARADIGMEI UNIVERSITARE

### 2.1. Paradigma universitară medievală

#### 2.1.1. Constituirea universităților

Gândirea umană a avut o istorie lungă de dezvoltare. Istoria universităților este unul din aspectele evoluției gândirii prin transformarea unei idei solitare într-o ideologie comună, organizată, ce exprimă istoria spiritului care caută modalități de exprimare, de transpunere, de realizare.

Fațeta dublă a istoriei universitare corespunde exact dublei direcții a intelectului uman: privește înainte și înapoi, este contemplativ și organizator în același timp [58]. Această ipostază ne plasează pe linia de întâlnire a facultăților creatoare de spirit ale universităților și celor receptoare, acolo unde progresul gândirii și descoperirile științifice se transformă din cele ce poartă denumirea de inițiatore în unele care beneficiază de avantajele celor din urmă.

*Universitatea este o instituție Europeană; într-adevăr, este o instituție Europeană prin excelență* [79, p.19]. Mai mult decât atât, este unica instituție Europeană care și-a păstrat modelele, rolul social și funcțiile pe parcursul istoriei. Din toate cele trei puteri cunoscute ale societății medievale europene: *regnum, sacerdotium și studium*, prima, puterea politică, a suferit schimbări radicale. A doua și-a păstrat structura și s-a răspândit în toată lumea, pierzând însă monopolul ce-l deținea cândva asupra condițiilor salvării sufletului uman. La fel putem spune și despre alte creații specifice europene: artele plastice, arhitectura sau muzica. Însă nici o altă instituție nu s-a răspândit într-atât în întreaga lume în forma ei tradițională cum a făcut-o universitatea europeană. Diplomele oferite de universitățile europene: diplomă de licențiat, de master și de doctorat au fost adoptate în cele mai diverse societăți în întreaga lume. Cele patru facultăți: filosofie, drept, medicină și teologie, precum și facultatea de arte, au supraviețuit și au fost suplimentate de numeroase alte discipline, în special, de științele sociale și studii tehnologice, însă ele rămân, în cele din urmă, la baza universităților din întreaga lume [Idem, p.20].

Ch. Homer Haskins, pronunțându-se asupra importanței epocii medievale în context universal istoric, spune: „Universitățile, ca și catedralele și parlamentele, sunt produsul Evului Mediu” [64, p. 125]. Astfel deosebit de importantă devine nu atât reconstituirea organigramei acestor instituții, cât stabilirea evenimentelor cruciale care au stat la baza înființării lor, a nevoilor intelectuale ce le-a dat naștere.

Școli laice existau doar în Italia: private și puțin cunoscute. La Roma, Ravena și Bologna se predă, alături de artele liberale, unele elemente de drept notarial și drept practic, iar la Salerno, la marginea lumii arabe, se dezvoltă o activă școală de medicină încă de la începuturile secolului al X-lea. Totuși majoritatea celorlalte centre școlare erau dependente de edificiile bisericesti, în unele existând „școli interne” și „școli externe”, pentru „oblați” și pentru străini, responsabili de disciplina școlară fiind un călugăr și, respectiv, un laic [106, p11].

Dezvoltarea orașelor și creșterea demografică au favorizat apariția profesiilor comerciale sau artisanale, care influențează consolidarea conștiinței de sine, propulsează dezvoltarea intelectuală. În secolul al XI-lea acele *universitas* nou formate propagă ideea egalității și creează o comunitate de egali. În interiorul acestor corporații putea exista o ierarhie de grade (ucenic, valet, maestru), însă acestea nu aveau o tentă subjugantă, promovarea de la un grad la altul având loc prin intermediul unor examene publice.

În secolele XII-XIII, definiția juridică a corporațiilor capătă conotații noi, obține o oarecare precizie și putem afirma că aceasta se poate defini printr-o „autonomie internă” (dreptul de a oferi statuti, de a stabili o disciplină internă), pe de o parte, și printr-o recunoaștere a personalității sale morale de către autoritățile publice, pe de altă parte, prezența unei steme fiind dovada recunoașterii juridice a corporației [106, p.21]. Conviețuind în interiorul *universitas*-ului, membrii acestuia încep să se afirme ca oameni liberi, devin conștienți de originea și de modul lor de viață, învață a se uni, a se pregăti cu ajutorul discuțiilor și, nu în ultimul rând, a rezista autorităților locale.

Guibert de Nogent vorbește despre o „revoluție școlară” despre care contemporanii erau conștienți, însă, în același timp, menționează faptul că „maestrii (învățătorii) erau atât de puțini la număr, că de-abia întâlneai câțiva în orașe, iar știința ce o propagau era atât de infimă, încât putea fi comparată cu nivelul unor muncitori vagabonzi” [96, p.12].

În contextul dezvoltării orașelor, are loc evoluția vieții intelectuale, de rând cu viața literară și politică. Nașterea universităților este în legătură directă cu acest proces de urbanizare. Un rol important în crearea universităților a avut și factorul subiectiv, personalitatea. Drept exemplu este activitatea maestrului Abelard în centrul universitar din Paris, care a știut să creeze un grup de discipoli și călugări-savanți cu talente organizatorice deosebite [58, p.57]. Această corporație s-a manifestat prin caracterul său internațional, prin colecțiile de manuale unice, care rămân a fi utilizate în universitate până la finele Evului Mediu și, nu în ultimul rând, prin supremația teologiei care era studiată aici.

La fel ca și centrul universitar din Paris, universitatea din Bologna ia naștere în condiții similare, fondându-se pe baza școlilor notariale pre-existente, însă, în comparație cu universitatea pariziană, care este una a profesorilor, cea din Bologna devine cu timpul una a

studentilor. Aceste societăți, acești piloni ai Evului Mediu oglindesc spiritul uman în adevăratele sale ipostaze și servesc drept model pentru toate celelalte centre universitare.

Universitățile Evului Mediu se formează în diferite modalități. Astfel, istoricii moderni disting trei tipuri de universități: universități „spontane”, universități născute „prin migrație” și universități „create”.

Prin termenul de „**universitate spontană**” înțelegem universități fondate din școli pre-existente. Centrele de la Paris și Bologna sunt exemplele clasice ale acestui tip. Un alt caz tipic de universitate spontană este cel din Oxford. În secolul XII unele școli puțin cunoscute apar în Oxford, iar până în secolul XIII aceste școli se dezvoltă într-o tăcere documentară care se explică prin conexiunea circumstanțelor de ordin religios și administrativ. Un alt exemplu de universitate spontană este cea din Montpellier (faimoasa școală de medicină), care își obține privilegiile și statuturile în 1240, devenind oficial „Universitate de Medicină” [106, p.42].

Secesiunea a fost una din cauzele supraviețuirii universităților din Paris și Bologna, aceasta fiind și unica armă a universităților tinere în lupta contra autorităților. Unele *studia* născute prin secesiune nu au avut decât o existență efemeră, dispărând odată cu sfârșirea secesiunii. Însă unele au supraviețuit, iar organizarea lor o reflectă pe cea a „universității-mamă”. La fel ca și universitățile spontane, acestea născute „**prin migrație**” funcționau înainte de a primi o bulă pontificală sau primele statute.

În Anglia, universitatea din Cambridge, recunoscută oficial în 1318, este născută din secesiunea Oxfordiană din 1208. În Franța, marea secesiune Pariziană din 1229-1231 dispersează profesori și studenți în diferite orașe în Nordul Franței. Iar în Italia universitatea din Padova ia naștere în 1222 dintr-o migrație importantă a profesorilor și studenților universității din Bologna.

Prin universități „**create**” înțelegem universități construite din toate punctele de vedere de către papă sau rege: acestea primeau chiar de la origine o bulă sau o cartă de fondare care definea statutul și privilegiile lor a priori. Această modalitate de constituire a universităților cunoaște un succes adevărat prin secolele XIV-XV. În același timp nu este de neglijat rolul lor în istorie și momentul apariției, deoarece ele sunt dovada vie a conștiinței papalității și autorității regale de rolul ce îl poate juca o universitate în societate, apărută din dezvoltarea intelectuală, din dorința proprie de fondare, de cumulare a acelorași interese și speranțe comune.

O motivație clară a avut Frederic al II-lea, care a fondat universitatea din Napoli în 1224, încercând să ruineze universitatea din rebelul oraș Bologna și să furnizeze, totodată, împăratului, sub controlul său direct, un personal administrativ de care era nevoie pentru guvernarea Italiei în manieră modernă. Regele Castiliei manifestă el însuși interes pentru studii și creează, astfel, universitatea din Valencia (1208), Salamanca (1218) și Valladolid (1250).



Organizarea interioară a universităților era diferită, constituindu-se sub influența contextului social. Termenul de „Universitate” denumește inițial o „corporație” sau „asociație” [97, p15]. Procesul de studiu purta denumirea de *Studium* sau *Studium Generale*. Universitas-ul desemna organizarea corporativă care permitea funcționarea Studium-ului, garantându-i autonomia.

La Paris, profesorii și studenții formau universitatea, însă toate inițiativele aparțineau profesorilor, studenții fiind doar menținuți de universitate. La Bologna, în schimb, studenții formau universitatea (Citramontanii și Ultramontanii), profesorii fiind excluși, aceștia formându-și propria corporație – *collegium doctorum*, total distinctă de cea a studenților [117, p.459]. Aceasta însemna nu doar că funcțiile administrative erau asigurate din rândul studenților, ci și că ei înșiși își recrutau profesorii, exercitând un control constant asupra calității și regularității studiilor și chiar asupra vieții lor private.

În interiorul acestei realități fundamentale ce o reprezenta universitatea (corporația), pe parcursul secolului al XIII-lea, apar două subdiviziuni mari și importante, *facultățile* și *națiunile*.

Nu toate universitățile italiene create pe baza modelului bolognez urmau arhetipul creat de aceasta în întregime. *Studium generale* era alcătuit din două universități: *universitas legistarum*, care poate fi numită Facultatea de Drept, și *universitas artistarum et medicorum* (facultățile de arte și de medicină). Facultatea de teologie exista ca parte componentă separată a *studium generale*. În paralel cu modelul bolognez, pe continentul european se dezvoltă și modelul parizian sau modelul celor patru facultăți: o facultate inferioară, cea de arte, și de trei facultăți superioare – teologie, drept și medicină. Profesorii, conștienți de valoarea lor pentru învățământul mondial, au denumit aceste facultăți – „cele patru râuri ale paradisului” [78, p.93].

Toate universitățile secolului al XIII-lea erau internaționale, fiind conduse de către rector cancelar sau procurer [97, p39]). Națiunile nu existau în toate universitățile. La Paris, erau patru națiuni – cea franceză (care cuprindea nu doar francezi, ci și pe cei veniți din Italia și Spania), cea normandă, picardă și engleză (ce cuprindea studenți din Europa centrală).

În Bologna existau două mari subdiviziuni: cea ultramontană și cea citramontană, prima conținând 14 națiuni, iar a doua – trei. Având un loc important în organizarea profesorilor și a studenților, națiunile jucau un rol fundamental în funcționarea universităților. La Bologna, de exemplu, înmatricularea la Universitate se făcea doar după înscrierea, în prealabil, la una din națiuni.

Facultățile, pe de altă parte, încep a se cristaliza în anii 1200-1220 la Paris: în fruntea fiecăreia se afla o assemblee formată din profesori în exercițiu (*actu regentes*), prezidată de un decan ales. Aceștia reglementau diferite aspecte ale activității facultății, în special, în privința învățământului în sine, a organizării lecțiilor, a disputelor, a examenelor. Facultățile, la fel ca și

națiunile, posedau o autonomie deosebită, însă demonstrează o continuă nevoie de coeziune [97, p.246].

Principiile organizării guvernării universităților sunt de origine dublă: pe de o parte, acestea reflectă modelele oferite de alte organizații corporative ale epocii-ghilde profesionale, comune urbane, pe de altă parte, principiile dreptului antic ce completează redescoperirea *Politicii* lui Aristotel spre 1260. În linii generale, puterea era împărțită între ofițerii aleși și asambleele generale ale universităților.

La Bologna, Paris sau Oxford principiul electivității se observă la mijlocul secolului al XIII-lea și atunci încep să aibă un caracter regulat. Procedurile de alegere erau, de obicei, constituite din mai multe tururi și de o natură foarte complexă. Ofițerul principal al universității purta denumirea de Rector. Acest *Caput Studii* avea dreptul la onorarii și privilegii deosebite atât în interiorul, cât și în exteriorul universității, împuternicirile sale fiind largi; prin intermediul națiunilor, el administra finanțele universității, proteja statutul universitar, avea jurisdicție civilă asupra membrilor universității, convoca și prezida asambleele universitare, era reprezentantul oficial în fața autorităților exterioare, abilitat cu capacitatea de a negocia sau de a interveni în anumite probleme exterioare. Acesta era asistat, în general, de un consiliu format din delegați ai națiunilor și de către unii ofițeri adjuncți [106, p. 53]. În același timp, nu ar trebui exagerate împuternicirile rectorilor, căci mandatul lor era foarte scurt (o lună / mai apoi trei la Paris, un an la Bologna); aceștia erau supuși unor controale riguroase din partea asambleelor universitare, iar în unele cazuri, aceste asamblee formate din studenți sau din profesori, uneori din ambele categorii, jucau un rol determinant în politica universitară, și rectorul nu făcea altceva decât să se supună voinței lor. În caz de necesitate, asambleele delegau persoane speciale sau organizau comitete speciale menite să rezolve probleme particulare [Idem, p.52].

În general, gestiunea universităților din secolul al XIII-lea prezenta un caracter democratic. Aceasta avea loc într-o manieră autonomă, posibilitățile de intervenție ale autorităților externe fiind foarte mici. De fapt, gestiunea materială era una infimă, căci universitățile din secolul al XIII-lea nu aveau venituri proprii, imobile sau alte bunuri; puținele finanțe universitare erau gestionate de către rector și conducătorii națiunilor. Cursurile aveau loc în săli închiriate de către profesori, ceremoniile, examenele, disputele solemne se țineau în biserici sau în alte clădiri bisericesti. Astfel, administrației universității nu-i reveneau decât două sarcini importante: să protejeze privilegiile universitare și să supravegheze organizarea studiilor.

Universitățile medievale au oferit o formă instituțională abordării ierarhice a cunoașterii, moștenită din antichitate [69, p.307]. Se consolidează o educație de bază, ce cuprindea noțiuni elementare de gramatică, literatură, muzică și aritmetică, care pregătea pentru studiul ulterior al matematicii și, într-un final, al filosofiei, al cărei obiect de studiu era înțelepciunea, scopul

suprem al cunoașterii. Astfel, „artele liberale” își conturează un rol propedeutic pentru omul liber și, fiind introduse în educația romană, aveau scopul final de a pregăti omul pentru o viață publică [Idem].

Încă din antichitate artele liberale sunt divizate în cele trei discipline verbale: gramatica, retorica și logica (*trivium*) și patru discipline matematice: aritmetica, geometria, astronomia și muzica (*quadrivium*). Dar, deși noțiunea de „arte liberale” se păstrează (cum este cazul în Oxford), spre mijlocul secolului al XIII-lea acestea nu mai corespund conținuturilor artelor și cursurile sunt suplimentate cu cele trei filosofii: naturale, morale și metafizice, care nu se încadrau în structurile vechilor *trivium* și *quadrivium*.

Cele șapte arte liberale aveau drept scop pregătirea studenților pentru disciplinele de bază. În Franța de Sud, Italia și Spania, dreptul conducea în forță, medicina fiind cel de-al doilea subiect de mare importanță pentru timpuri [78, p.176]. Plafonarea predării teologiei în afara centrelor tradiționale, Paris, Cambridge și Oxford până în a doua jumătate a secolului XIV, se face cu scopul de a menține monopolul Parisului în această direcție, universitatea de aici fiind protejată de intervenții papale.

Pe când Parisul deține supremația în Europa în predarea teologiei, la fel Bologna, în Italia, are onoarea de a fi fondatoarea studiului științific nu numai al dreptului civil, ci și al dreptului canonic, al dreptului bisericesc [92, p. 86 ]. Elemente de drept roman penetrează legislația bisericească; acestea sunt, în mare parte, adaptate la viața mării societăți creștine ce caracterizează Evul Mediu, acesta atingând o dezvoltare considerabilă deja la sfârșitul secolului al XI-lea.

Medicina, care înfloarește în secolul al XI-lea în Salerno, își găsește desăvârșirea în formă universitară nu aici, ci la Montpellier [98, p.98].

Medicina medievală avea ca obiect de studiu omul, atât în ordin fizic, cât și în mișcare, adică anatomia și fiziologia. Toate celelalte: farmaceutica, patologia clinică, terapeutica derivau din primele [116, p.89]. Giles de Corbeil (mare profesor de medicină) părăsește „orașul hipocratic” Salerno și se oprește la Montpellier în 1180, unde începe a se dezvolta adevărata universitate de medicină din epoca medievală [58, p.362].

Programele universitare consistau, în general, din texte, căci, lectura textelor era, pentru fiecare disciplină, esențială și rămânea la baza predării-învățării. La lectura cărților fundamentale se adăuga lectura comentariilor antice sau moderne. Pe parcursul secolului al XIII-lea glozele și creațiile unor profesori completează listele cărților studiate în universități.

Programele facultăților de arte sunt cel mai puțin cunoscute, pentru că erau și mai diverse. Dacă la Bologna lecțiile se bazau pe tratatele de retorică ale lui Cicero, la Paris, gramatica

continua să decline; operele antice ale lui Donat și Priscien erau înlocuite cu gramaticieni contemporani (*Alexandre de Villedieu, Eberhard de Bethune*).

În toate facultățile, studiile se făceau prin intermediul a două tipuri fundamentale de exercițiu – *lecția (lectio)* și *disputa (disputatio)*. Prima avea menirea de a-l familiariza pe student cu „autoritățile” și prin intermediul lor să poată însuși disciplina predată, iar a doua era, în același timp, modalitatea profesorului de a aprofunda mult mai liber anumite subiecte, precum și posibilitatea studentului de a pune în practică principiile dialecticii, a-și pune la încercare spiritul liber și corectitudinea gândirii proprii.

Regulile de studiu erau foarte complicate, însă elementele lor esențiale erau simple [103, p.86]. Lecțiile, la rândul lor, erau de două tipuri: ordinare și extraordinare. Lecțiile ordinare, ținute de profesor, se bazau pe cele mai importante cărți ale programei universitare și se începeau dimineața, pe când lecțiile extraordinare, ținute de înșiși bacalaureații, se organizau la amiază. În ambele cazuri, metodele erau destul de dogmatice: profesorul, după o lecție introductivă, citea textul ce urma a fi explicat, făcând uneori pauze pentru a oferi comentarii, iar studenții urmăreau în propriile lor exemplare textele și luau notițe.

Disputele erau un exercițiu original, cel mai caracteristic pentru perioada scolastică [101, p.429]. De asemenea, cei mai buni profesori, lăsând cursurile în grija bacalaureaților, se consacrau, îndeosebi, disputelor, care aveau loc după masă. Cele mai frecvente erau disputele ordinare: profesorul alegea tema (*quaestio*), prezida ora și împuternicea pe unul din bacalaureații săi să prezinte subiectul și să răspundă la întrebările auditoriului, iar publicul putea fi constituit, în afară de studenții propriu-ziși, și din studenți străini. În următoarea zi după dispută, profesorul prezenta sinteza discuției și își expunea teza personală. O dată, de două ori pe an, fiecare profesor trebuia să organizeze o dispută (*quolibet*), un exercițiu la care asistau toți membrii facultății. Principiul acesteia amintește o conferință de presă modernă, iar temele discutate puteau fi de orice natură. În secolul al XIII-lea, în perioada de criză, aceste dispute selecte au adus în vizorul public mai multe probleme importante pentru realitatea socială a vremii. În afara disputelor, la facultățile de artă se aplicau și alte forme de predare, cum ar fi repetarea (pentru studenții mai tineri și mai puțin cunoscători), scrierile și transcrierile – pentru a verifica asimilarea cunoștințelor de către elevi.

Materialele utilizate în scopul îndeplinirii studiilor erau, în mare măsură, cărțile, și acestea foarte rare în perioadele incipiente ale dezvoltării învățământului superior. Acestea erau obiecte de lux, rare, fabricate cu măiestrie de scribi sânguincioși, care, desigur, valorau mult. Profesorii, de obicei, împrumutau unicul exemplar, în schimbul unei sume de bani, de la posesorul cărții respective și o transcriau în manieră artistică.

Universitățile medievale ofereau nu doar instruire celor ce beneficiau de studii în cadrul lor, ci și anumite titluri [106, p.65]. Titlul cel mai vechi, la origini, unicul, era licența (*licentia docendi*). După ce candidatul era examinat, un juriu din profesori audia o lecție condusă de către acesta, îi adresa întrebări; dacă era considerat apt, profesorii îl prezentau cancelarului pe viitorul licențiat, iar acesta din urmă îi acorda titlul [123, p.232]. Drept urmare, apar titluri care nu pot fi atribuite decât universităților și se introduce, astfel, o ierarhie internă (studenți, bacalaureați, doctori) [90, p.421].

Licența era urmată de masterat sau doctorat.

Schimbările de ordin social-economic influențează evoluția universităților. În perioada ce urmează situația se schimbă: se constituie universități în Europa Centrală, studenții acestor instituții devenind locuitorii statelor respective. Concepția raporturilor universitate – stat se conturează în secolul al XIV-lea. Odată cu dezvoltarea structurilor statale, cum ar fi cancelariile, parlamentele, și, respectiv, cu augmentarea funcțiilor administrative, se impunea în plan social un număr tot mai mare de specialiști calificați, de persoane cu studii universitare care ar suplini aceste posturi. Arhetipul epocii este reprezentat de prinți cultivați, elocvenți, bine educați.

Odată cu creșterea numărului universităților, crește, respectiv, și afluxul de studenți angajați în studii universitare. Pe de o parte, declinul marilor universități și viața politică turbulentă speria pe mulți studenți, îndreptându-le atenția acestora spre centre universitare mai mici, mai aproape de baștină. Pe de altă parte, declinul scolasticii și omogenizarea, oarecum, a studiilor de drept în diverse instituții îi făcea pe aceștia să urmeze studii de drept la Padova, de exemplu, cu același succes cu care l-ar fi făcut la Bologna. Astfel, recrutarea geografică a studenților conferă universităților un caracter regional, local, transformând încet-încet rolul universităților pentru statele cărora le aparțin, precum și pentru întreaga comunitate europeană. Astfel, declinul sistemului de națiuni, atât de bine definit și organizat în secolul precedent, dispare, încetul cu încetul, și nu mai apare deloc în noile universități.

Astfel, condițiile fondării noilor centre universitare, caracterul lor regional și aproape închis demonstrează faptul că acestea încep a juca un rol total nou pe arena mondială, și acest rol nu poate fi înțeles decât în cadrul noilor state naționale care încep a se dezvolta în Europa.

Pe tot parcursul secolelor XIV-XV, universitățile se luptă să își păstreze caracteristicile, privilegiile, în special, autonomia universitară – atribuție naturală a unei corporații bine organizate într-o societate aproape amorfă [98, p.198].

Concomitent cu consolidarea monarhiei franceze, cu creșterea atribuțiilor parlamentului francez, universitatea își pierde independența spiritului și, puțin câte puțin, și autonomia administrativă; evoluție culminantă în 1446, când Parlamentul devine tribunalul suprem al Universității. De altfel, Universitatea își asumă un nou rol în contextul disputei dintre papalitate

și monarhie. Într-o epocă în care societatea nu cunoștea nici presă, nici altă reprezentanță politică organizată, universitatea devine organul opiniei publice, aceasta jucând rolul reprezentării populare.

Dezvoltarea universităților, avântul intelectual al acestora și răspândirea setei de cunoaștere în întreaga Europă pregătește terenul pentru o altă etapă a evoluției universitare, inclusă în schimbările de viziuni ale timpului, mergând mână-n mână cu noile curente socio-culturale, universitatea fiind acel pilon la care toate evenimentele se raportau, sau viceversa, permitea ea însăși dezvoltarea lor ulterioară.

Un caracter specific al evoluției are Renașterea. Întregul complex al lumii medievale, neîncetatele sale schimbări și formele multiple ale gândirii, ale vieții sociale, ale relațiilor politice, tot ce putem denumi prin cuvântul Renaștere comportă, în primul rând, un fenomen special: umanismul – această ardoare literară și filologică care își consacră eforturile pentru a restaura în totalitate antichitatea [104, p.221]. Noua concepție a umanismului era „artă pentru artă”, iar celebra școală din Mantua este prima care pune în aplicare acest principiu al educației: cultura literară nu trebuie să servească decât la pregătirea pentru o viață savantă și rafinată [86, p 137]. Absolvenții acestei școli devin unii din cei mai mari umaniști ai secolului [122, p.55].

Umanismul este, în sine, un fenomen primordial italian, or, anume aici el se manifestă pentru întâia oară, aproape cu un secol înaintea celorlalte teritorii europene. Lipsa facultăților de teologie în universitățile italiene era considerată utilă pentru introducerea predării autorilor clasici păgâni. Accentul pus pe studiile legale și semnificațiile lor practice în profesiile non-religioase, așa cum ar fi notariatele, precum și cursurile intensive de tranzacții în drept și business prin intermediul *artes dictandi* au condus spre introducerea autorilor clasici ca model de utilizare a limbii.

Un alt exemplu al incluziunii umanismului în universități este introducerea studierii limbii grecești. Deja în 1320 Consiliul de la Viena hotărăște promovarea studierii ebraiciei, a limbii grecești, a arabei și a aramaicii la universitățile din Paris, Oxford, Bologna și Salamanca, pentru a eficientiza lucrul misionarilor.

Prin esența sa, secolul al XV-lea marchează stabilirea unui contact direct între două lumi, care deși relaționaseră des în trecut, erau profund separate: Europa și Bizanțul. Istoria învățământului demonstrează o izolare a Imperiului Bizantin în ce privește educația; acesta nu are niciodată o universitate în sensul tradițional al cuvântului. O școală de studii superioare nu este încă o universitate, iar universalitatea studiilor, diversitatea și numărul mare al studenților nu sunt suficiente pentru a crea o universitate conform modelului medieval. Deși Bizanțul nu beneficiază de universități de tip occidental, acesta posedă totuși școli în aproape toate epocile, continuări directe ale instituțiilor antice grecești.

Diferența marcantă dintre studiile europene și cele bizantine se reflectă, în primul rând, în faptul că, deși cele șapte arte liberale erau și la Constantinopol nucleul studiilor superioare, acestea nu sunt urmate nici de filosofie, nici de teologie, așa cum se întâmpla pe continent, fapt care începe a se schimba abia în secolul al XV-lea. Astfel se demonstrează izolarea practic totală a celor două lumi, cel puțin din perspectivă educațională.

De o deosebită importanță pentru dezvoltarea umanismului, și în general pentru viața universitară, este invenția și răspândirea tiparului. Dacă Evul Mediu este, în esență, dominat de oralitate, atunci secolul al XV-lea marchează noi începuturi în era universitară, dat fiind faptul că manualele, comentariile și polemicile nu mai sunt monopolizate de profesori, ci pot fi cumpărate de către publicul larg.

Umanismul este un fenomen de tranziție de la Epoca Medievală spre Epoca Modernă [79, p. 467]. În această eră nouă, experiența umană și traducerea ei în forme verbale și matematice devine responsabilitatea „revoluției științifice” sau, mai exact, a unei aprofundări empirice, a unei reformări metodologice, a unei sistematizări conceptuale a rezultatelor cercetărilor științifice și comunicarea rezultatelor acesteia prin intermediul predării.

Perioada secolelor XI-XIV o definim ca perioada constituirii universității ca instituție socială. Această etapă are următoarele caracteristici:

1. Diversitatea modalităților de constituire. Particularitatea respectivă influențează pozitiv constituirea și dezvoltarea universităților, deoarece permite adaptarea procesului apariției universităților la contextul socioeconomic și cultural.
2. Universitatea semnifică, în primul rând, o asociație a profesorilor și studenților, al căror potențial și interes determină conținutul studiilor. Această particularitate a avut un rol deosebit de important, deoarece demonstrează posibilitatea liberei manifestări a potențialului uman în raport cu condițiile și cerințele mediului de viață.
3. Apariția universităților este, în fond, un rezultat, o cerință a proceselor ce au loc în societate: constituie un bilanț al evoluției civilizației umane, dar, totodată, și un centru/mediu ce asigură perspectiva dezvoltării societății.
4. Primele universități își demonstrează rolul lor transcultural și etnic. Unitatea limbii de studiu (latina) și unitatea conținuturilor creează „universitatea europeană”.
5. Primele universități apar ca niște structuri bine încheiate: există facultăți și există națiuni. Prima structură reflectă conținutul instruirii, iar a doua asocierea după criteriul regional, fapt care facilitează integrarea studenților în comunitățile academice.
6. Unul dintre principiile de bază ale constituirii și funcționării universităților este principiul autonomiei. Acest principiu și permite universității să se afirme chiar de la începuturi ca o entitate socioeconomică și culturală. Principiul autonomiei se manifestă în toate aspectele

- funcționării: asocierea în grup, alegerea profesorilor, gestionarea finanțelor, determinarea conținuturilor, constituirea elementelor de structură.
7. Un alt principiu important este cel al eligibilității. Acest principiu democratic se manifestă puternic într-o epocă care limita libertatea de acțiune a omului, când mobilitatea socială era foarte redusă, iar puterea de decizie extrem de limitată.
  8. Universitatea apare ca o structură ce demonstrează supremația studentului. Cel care dorea să facă carte decidea condițiile de realizare a studiilor.
  9. Concepția studiilor universitare era axată pe două tipuri de finalități: pregătirea persoanei pentru viața publică, prioritar prin studii liberale, și însușirea unui domeniu de bază.
  10. Organizarea studiilor universitare răspundea nevoilor societății: pe de o parte, compensa lipsa sistemelor de învățământ (prin facultatea de arte liberale), pe de altă parte, consolida și promova înalta știință de carte acumulată.
  11. Universitățile nu erau în raport direct cu statul. Demonstrau o libertate a acțiunii, constituind o forță politică și critică independentă.

### **2.1.2. Diversificarea învățământului superior**

Încă înaintea erei noastre Aristotel se întreba care era exact scopul educației erei sale: de a produce oameni cultivați, de a educa virtuți, sau de a satisface materialele necesare societății. Învățământ, virtute, utilitate: evoluția cunoștințelor, pregătirea pentru urmarea unui cod social și moral, precum și pregătirea pentru oficii înalte sau pentru profesii – sunt cele trei scopuri ce se perindă în istorie, cu diverse transformări în anumite epoci. Modificarea permanentă a fondului și formei universitare pe teritoriul Europei a și determinat schimbarea periodică a accentului pus pe una din aceste trei funcții.

În secolul al XVI-lea se observă unele schimbări de paradigmă educațională și de accente asupra scopului universitar în societate, astfel, paradigma literară experimentată în umanism începe a se schimba, luând forma metodei experimentale, avându-l ca precursor pe F. Bacon, care devine profet mai mult decât arhitect al acestei metode [84, p.312]. Având ca modele chimiști ca R. Boyle (1627-1691), fizicieni ca I. Newton (1642-1727) și medici ca H. Boerhaave (1668-1738), metoda experimentală devine o bază operațională bine definită pentru lucrul științific. Dezvoltarea științei experimentale în secolul al XVIII-lea, împreună cu științele aplicate, generează fondarea extra-universitară a școlilor specializate de inginerie, veterinărie etc.

Această schimbare a paradigmei dominante a condus spre declinul treptat al ascendenței tipice medievale a bisericii asupra universităților. Spre sfârșitul secolului al XVIII-lea, cele două ultime universități germane, fondate înaintea erei revoluționare, sunt exemple tipice ale acestui aspect dublu. Universitatea din Bonn, a cărei fondare este confirmată de împăratul Joseph al II-



lea, este prima universitate catolică în țările germane care se dezvoltă fără privilegiu papal, deși o face într-un teritoriu condus de episcop [108, p.23]. Fondarea universității din Stuttgart în 1781 este ceva total nou. Aceasta neagă structura cvadriplă a facultăților și adoptă o structură formată din șase secțiuni – drept, științe militare, administrație publică, silvicultură, medicină și economie [121, p. 322]. Universitatea purta denumirea de „Școală Superioară” și nu ar fi corect să nu dăm importanță acestei schimbări de denumire. Odată cu schimbarea denumirii, o instituție își schimbă întreaga structură, adoptând reguli, simboluri și ritualuri noi. O universitate care își schimbă titlul își schimbă, astfel, și identitatea. Pornind de la această idee, vom putea, ulterior, să determinăm ce au în comun *studium generale* sau *universitas-urile* cu *Școlile Superioare* specializate apărute la sfârșitul secolului al XVIII-lea.

*Studium Generale* era o instituție universală a Evului Mediu tardiv, care prelua asupra sa coordonarea vieții tuturor membrilor acesteia, acoperind întregul concept de cunoaștere, fie ea teoretică sau aplicată. Universitățile din Cracovia, Louvain, Salamanca sau Bologna sunt exemple ale acestui tip de universități posesive, în comparație cu funcțiile limitate și specializate ale *haute ecoles*, exemplificată prin *Ecole Centrale des Travaux Publics* din Paris (școala de inginerie civilă care a luat denumirea de „Politehnică” în 1795). Aceste schimbări de denumire și de idee a universității însăși prin numele ce și-l asumă demonstrează o evoluție îndelungată a universității medievale și transformarea ei calitativă din secolul al XIX-lea. Universitatea asimilează constant schimbările de formă și de rol în societate, însă își păstrează sentimentul identității nepătat.

În epoca modernă timpurie devine destul de greu de definit o universitate. Faptul de a purta denumirea de „universitate” nu este un criteriu suficient. În această perioadă, termenul de *studium generale* încă se folosește frecvent, chiar și pentru universități nou formate, însă în țările scandinave și germane majoritatea universităților iau denumirea de „academie” [109, p.277].

Cazul Europei de Est demonstrează dificultățile în omologarea termenului de „universitate” în adevăratul sens al cuvântului. După fondarea unor academii catolice noi în Vilnius de către regele Stephan Bathorz și în orașul polonez Zamocs, de către cancelarul regelui Jan Zamoyski, în 1632 metropolitanul Petru Movilă fondează la Kiev o academie teologică cu denumirea de *kollegia*. Imperiul rus urmează acest exemplu în 1687, când Moscova dă naștere Academiei Slavono-Greco-Latine. În instituțiile din Kiev și Moscova, artele liberale, limbile străine și teologia erau predate la fel ca și în universitățile „tradiționale”, dacă le putem numi așa, din Europa de Vest. Dar lipsa unor universități complexe în Imperiul Rus (la care readerează Ucraina în 1667) oferă academiilor ruse și ucrainene o influență și mai mare: învățământul acestora ajută la pregătirea mai multor profesii, oameni politici, avocați, medici și filologi. În Rusia, Colegiul din Kiev era considerat o universitate „adevărată”.

Crearea Academiei de Științe de către țarul Petru cel Mare la Sankt-Peterburg, în 1724, nu a făcut altceva decât să provoace o mai mare confuzie în jurul conotațiilor termenilor de „universitate”, și „academie”. Această academie cuprindea trei instituții concentrate într-o structură organică; o academie de științe de model vest-european; o universitate unde savanții academiei și-ar preda cursurile la cel mai înalt nivel și un colegiu, unde elevii acestor savanți ar avea posibilitatea să transmită cunoștințe științifice de bază celor mai tineri [99, p.68]. Când în 1747 Universitatea din Sankt-Peterburg devine o instituție autonomă, mulți continuă s-o denumească academie.

Prima Universitate rusă cu denumirea tradițională de „universitate” a fost fondată la Moscova, în 1775, de Elizabeta, fiica lui Petru cel Mare, la propunerea vestitului savant rus Mihail Lomonosov, ai cărui studenți devin profesori la Moscova.

Termenii de „universitate” și „academie” nu sunt percepuți la fel în toată Europa. Împărații germani refuză, inițial, să recunoască acele Hochschulen drept universități, prin anularea „testimonium vitae ac doctrinae”, care, în unele state calviniste, era echivalent cu o diplomă [100, p.161].

O altă perspectivă a definirii universității ar fi nivelul de predare, fenomen care de asemenea nu este relevant din cauza declinului învățământului chiar și în cele mai renumite universități ca Salamanca, Oxford, Bologna sau Cracovia. În secolele XVI-XVIII, învățământul universitar suferă o criză, apărută ca rezultat al inevitabilelor tensiuni dintre inerția universitară și procesele schimbătoare ale unei societăți în evoluție.

Unii contemporani văd în criza universitară, care constă în incapacitatea acesteia de a se adapta, uneori, noilor cerințe ale societății, un fapt alarmant. Situația însă devine mai clară atunci când este conștientizat faptul că umanismul, acea nouă mișcare intelectuală, producea sectorul „secundar” al educației (colegiile de educație generală), care, la rândul său, definea nivelul „superior” al educației, acea școală superioară, „haute ecole” sau „hochschule”, după cum este numită în diverse țări. Astfel nivelul predării, și nu structura instituțională devenea marca universitară.

Cu alte cuvinte, secolul al XVI-lea reflectă o ruptură, o separare a universității în două categorii. Prima categorie o constituia rețeaua de colegii ce predau studiile umanitare (sau școlile de gramatică), ce existau peste tot și atrăgeau un număr mare de studenți din vechile facultăți de arte. Acele facultăți pierd majoritatea studenților, în perioada modernă timpurie, și supraviețuiesc doar dacă reușesc să absoarbă colegiile. Absorbirea colegiilor este, de fapt, una din prerogativele modelului universitar Sturmian, preluat de iezuiți [61, p.54]. A doua categorie o constituiau universitățile în adevăratul sens al cuvântului, ce concentra studenții care urmau a fi pregătiți

pentru o carieră anumită: știință, educație, medicină, drept și serviciile civile. În această întregă schemă educațională curriculum-ul de arte era în mare măsură propedeutic.

Aceste schimbări afectează învățământul superior într-o mare măsură. Treptat, universitatea încetează să mai ofere cursuri de cultură generală (funcție preluată de către școlile de gramatică) și devine un instrument de instruire al elitei. În aceeași ordine de idei, universitățile germane sunt numite „universități familii” în secolul al XVII-lea datorită relațiilor de rudenie dintre profesori, într-o oarecare măsură, și originea lor din aceeași clasă socială, clasă din care fac parte chiar și studenții [115, p.67]. Ritmul schimbărilor în învățământul superior nu este la fel în toată Europa, însă aceasta demonstrează influența sa asupra mobilității sociale și a reproducerii clasei de elită.

Universitățile, într-un sens restrâns, puteau fi definite ca totalitatea instituțiilor de învățământ superior care se autodenumeau universități și care fuseseră recunoscute de o autoritate supremă din teritoriu, obținând drepturi de a acorda diplome.

În general, secolele XVII-XVIII abundă de universități, însă predomină sentimentul că acestea nu oferă calitatea studiilor de nivel superior, acest fapt ducând spre apariția bruscă a instituțiilor de învățământ superior extra-universitar, sub forma școlilor alternative, ce concureau cu universitățile, și spre marele val de reforme universitare în secolul al XVIII-lea. Schimbările constante în harta universitară prezic deja reformele revoluționarilor din secolul al XIX-lea în Franța, Spania, Olanda și Germania. În toate aceste țări, rețeaua universitară este raționalizată, luându-se ca model universități existente de o calitate dovedită.

Perioada analizată de către noi poate fi definită ca perioadă a diversificării învățământului de nivel superior. Este o perioadă de tranziție și adaptare continuă la noile realități socioeconomice și culturale. Această perioadă are următoarele caracteristici:

1. Se produce o apropiere dintre universitate și structurile statale.
2. Ca rezultat al cerințelor mediului de viață, conținutul studiilor încearcă să aibă un caracter mai pragmatic.
3. Constatăm apariția unor particularități caracteristice pentru universitățile din diverse țări: amprenta regională a țării devine mai vizibilă.
4. Se diversifică și se dezvoltă sistemele de învățământ ale diferitor țări, fapt care determină universitatea să nu mai aibă rolul de compensare a deficitului de instruire. Acest fapt influențează însăși concepția studiilor universitare. În unele universități dispare facultatea de arte liberale.
5. Statutul universitarilor, profesori și studenți, este dependent de structura socială, fapt care transformă universitatea în mediu de elită socială.

6. Dacă în perioada precedentă primordială era universitatea (ce desemna asociația studenților și profesorilor) și secundară instituția ca atare, în perioada respectivă, se consolidează statutul și poziția instituției, diminuându-se rolul primordial al actorilor.
7. În relația profesor-student, studentul pierde din pozițiile favorabile.
8. Universitățile își păstrează poziția autonomă, dar aceasta se referă preponderent la organizarea studiilor și la conținuturi.
9. Diversificarea tipurilor de instituții de învățământ superior. Renunțarea la facultățile tradiționale.

## **2.2. Afirmarea paradigmei universitare moderne**

Willem Frijhoff distinge cinci tipuri de funcții îndeplinite de universitatea epocii moderne, după care, la rândul lor, pot fi clasificate universitățile [60, p.67]:

- De a oferi educație ca parte a ciclului vieții; această funcție era, de obicei, primordială la universitățile ce aveau o facultate de arte de prestigiu;
- De a oferi educație generală;
- De a pregăti candidați pentru o profesie anumită sau de a promova cunoașterea științifică (această funcție conduce spre disciplinele specializate);
- De a forma o elită (funcția de socializare);
- Funcția custodială, adică cea de a educa într-o comunitate, a promova un mod de viață (realizată, de obicei, de către universitățile colegiale).

La începutul secolului al XIX-lea se constituie două noi modele universitare, care deschid calea spre o reformare fundamentală a universității tradiționale. Primul model a fost cel francez, al colegiilor speciale, bazat pe disciplină strictă, aproape militară, bine organizat și controlat de un despotism luminat, ce verifica chiar și cel mai mic detaliu în orice domeniu-curriculum, în acordarea diplomelor sau în conformitatea idealurilor universitare cu doctrinele oficiale.

Acest model se implementează ca urmare a revoluției și este completat de Napoleon, deși unele caracteristici, cum ar fi controlul de stat centralizat, izolarea facultăților și fondarea colegiilor specializate, pot fi observate chiar din timpul Epocii Iluministe. Modelul francez rămâne în forță câteva decenii de-a rândul și tocmai spre sfârșitul secolului se erodează sub influența modelului german. Unii istorici francezi consideră că acest model nu a fost abandonat decât în 1968, odată cu apariția „*Loi sur l'orientation de l'enseignement superieur*”, care este inspirată de programul reformatoar schițat de către Rectorii Universităților Germaniei de Vest [106, p.378].

Modelul german, pe de altă parte, poartă denumirea de Universitatea Humboldtiană, în numele marelui savant și om de stat Wilhelm von Humboldt, care îl convinge pe regele Prusiei,

adept al modelului francez, să fondeze o universitate la Berlin, în 1810, bazată pe ideile liberale ale teologului și filosofului Friedrich Schleiermacher. Conform concepției acestuia, funcția universității nu este a transmite cunoștințe, așa cum o fac colegiile și școlile, ci a demonstra cum sunt descoperite aceste cunoștințe, „a stimula ideea de știință în mințile studenților, a-i încuraja să ia în considerare legile fundamentale ale științei în cursul gândirii.” [118, p.48].

Libertatea era acel cuvânt ce caracteriza lumea universitară, modalitatea de a preda, conținuturile educaționale, relațiile universității cu autoritățile. În conformitate cu Humboldt, statul trebuia să aibă doar două sarcini în ceea ce privește universitatea: să-i protejeze libertatea și să numească profesorii. Acest model idealistic humboldtian a fost mai greu de implementat decât modelul intervenționist al lui Napoleon. De asemenea, și introducerea cercetării științifice a studenților prin intermediul laboratoarelor și al seminarelor devine o sarcină anevoioasă [119, p. 367].

La fel cum Parisul a fost o Mecca a oamenilor de știință din întreaga lume timp de secole, la fel și universitatea germană devine centrul de orientare al tuturor reprezentanților educației, guvernul francez trimițând profesori în Germania pentru a colecta informații despre progresul învățământului superior. De la sfârșitul secolului al XIX-lea, universitatea germană devine model nu doar pentru toate universitățile europene, ci și pentru cele din Statele Unite și Japonia.

Epoca Modernă cunoaște, în plan istoric, diverse evenimente tumultuoase, care influențează direct sau indirect dezvoltarea socioculturală a Europei. Războiul de treizeci de ani și invaziile turcești au încetinit procesul de dezvoltare culturală și doar unele procese, cum ar fi apariția mișcărilor de eliberare națională, educarea elitelor locale în Europa de Vest, crearea noilor state au revigorat puțin învățământul superior, propulsându-l spre o nouă eră.

Se observa, de asemenea, la începutul epocii moderne, o micșorare a numărului instituțiilor de învățământ superior, însă, concomitent cu dezvoltarea modelului german universitar, acest lucru cunoaște o evoluție, cel mai bun exemplu al acesteia fiind Austria.

Austria, cu cel mai mare număr de universități din Europa până în secolul al XVIII-lea, fondează o universitate la Cernăuți, în 1875, iar în 1882, universitatea din Praga este separată în, respectiv, universități germane și cehe, statul având și un număr mare de universități tehnice [120, p.97]. La Praga, ingineria este transferată la Institutul Politehnic în 1868, iar alte institute inginerești sunt organizate la Graz (1811), Vienna (1815), Brno (1840) și Lvov (1873), academii miniere în Leoben și Příbram, în 1840 și 1843, iar școli de artă sunt deschise în cele mai importante orașe [111, p.118].

În Regatul Ungariei, la începutul secolului al XIX-lea, exista doar o singură universitate care avea dreptul de a oferi diplome de doctorat. Aceasta fusese, inițial, fondată în 1777 la Trnava, apoi transferată la Buda și, într-un sfârșit la Pest, în 1784. Doar spre sfârșitul monarhiei

danubiene, în regat sunt întemeiate unele universități, deși *studia generale* existase, pentru perioade scurte de timp, în secolele XIV-XV, iar acestea sunt: la Cluj, în 1872, Zagreb, în 1874, Bratislava, în 1912, și Debrecen, în 1914. După Tratatul de la Trianon, aceste universități își găsesc locul în statele care se formează în urma desființării regatului ungar.

În Polonia dezvoltarea universitară din 1795, când este divizată între imperiile vecine, și din 1919, când își recâștigă independența, este mult diferită. Elitele națiunii poloneze repesate depindeau, în mare parte, de universitățile regiunilor în care locuiau, fiind influențate de către imperiile limitrofe.

România, Grecia și Bulgaria oferă exemple reușite de emergențe universitare, sub influențe străine, în primul caz, sub influență franceză, în celelalte, sub cea germană. În aceste state mici, preponderent rurale, fondarea universităților în capitală reprezenta un simbol al independenței, simbol obținut prin lupte împotriva dominației străine.

În România, universitatea din Iași a fost creată în 1860 în baza unei academii existente încă din 1835. La București, facultăți de știință, drept, politică și filosofie și o școală superioară de literatură și limbi străine, toate fondate separat, au fost încadrate într-o singură universitate, apoi, în 1869, acesteia i se adaugă o facultate de medicină, iar în 1884, una de teologie ortodoxă. Aceste universități reflectau lupta elitelor valahe și moldovenești pentru independența de centrele educaționale austro-ungare vecine.

Semnificația politică a sistemului universitar român este demonstrată de legătura dintre studiul universitar și funcțiile politice. Astfel, România rămâne orientată spre sistemul universitar francez, majoritatea profesorilor și un procent considerabil de studenți, în special, cei de la drept sau medicină, finalizându-și studiile la Paris [4, p.155].

În Grecia, regatul nou, sub regele Otto (1815-1867), fiul regelui Bavariei, avea o idee determinată de a întări conștiința națională prin crearea unei universități proprii. Astfel, în 1837, se deschide universitatea din Atena, servind în calitate de punte, în timpul secolului al XIX-lea, pentru diaspora grecească din Imperiul Otoman. Universitatea din Atena este organizată în baza modelului german, cu patru facultăți: teologie, medicină, drept și filosofie, ultima fiind separată în arte și științe abia în 1904. Disciplinele tehnice se dezvoltă ulterior prin fondarea Școlii de Farmaceutică, în 1840, și a Polytechneion, în 1860 [K. Zorbala/ Schubring, *Einsamkeit und Freiheit*, p.268].

În Bulgaria, universitatea din Sofia este creată în 1904. Originea acesteia are la bază dezvoltarea deosebită a filosofiei, a didacticii, a limbilor străine și a studiilor culturale, introduse în Lyceum în 1888, care a condus la crearea unui liceu independent în 1889, cu suplimentarea acestuia cu un curs de științe naturale. După primul război mondial, universității i se acordă facultăți de medicină, teologie, agricultură și veterinarie. Cadrul universitar bulgar este

completat, în 1920, de Svoboden Universitet, un colegiu privat, ce pregătea studenți pentru serviciul administrativ, formată în baza modelului a *Ecole Libre de Sciences Politiques* din Paris. Aceasta este asimilată însă de către Universitatea de Finanțe și Administrație în 1940.

Italia, de asemenea, a avut ca model sistemul universitar francez, deși încercările de a-l copia a avut reușite diferite în funcție de regiune [89, p.33]. În Lombardia, universitățile erau sub strictul control guvernamental al Vienei, în statele ecleziastice episcopii fiind autoritatea supremă. Aceste fapte conduc spre apariția mișcărilor studențești de eliberare națională și anticlericală. Din 1840, regele Piemontului reformează sistemul universitar, creând noi catedre universitare, extinzând studiul medicinei și introducând pedagogia.

Rusia țaristă cunoaște o dezvoltare deosebită a sistemului educațional superior, un model tipic german implantat aici cu mari schimbări specifice, pe fundalul francez deja existent. Primii profesori din imperiu erau sau germani, sau ruși educați în Germania, în special, la Göttingen. Contradicția internă a acestui nou sistem, care rămâne neschimbat pe întreaga perioadă a dominației țariste, se găsea în educarea funcționarilor publici într-un mod similar cu cel oferit de *Grandes Ecoles* franceze în universități, care erau adeptele ale modelului german și, cel puțin în teorie, erau autonome. Aceste tensiuni au condus spre existența unor perioade alternante sau liberale, manifestate prin atitudinile și comportamentul studenților, sau de represiune și militarizare când statul considera că a scăpat situația de sub control.

Primele schimbări de acest fel s-au produs în 1830, ca reacție a evenimentelor revoluționare din Europa de Vest și Polonia din 1830 până în 1832. Din 1835, în continuare, studenții erau obligați să poarte uniformă, fapt ce demonstra că toți ei aparțineau administrației de stat. În același timp, programele erau impuse, profesorii fiind obligați să promoveze suportul pentru ortodoxie, pentru puterea autocratică rusă. Evenimentele confuze din Europa din 1848 au provocat o militarizare reînnoită a universităților ruse. Rectorii, numiți de către guvern, conduceau staff-ul profesoral, disidenții erau excluși, iar conținutul cursurilor trebuia să fie predat spre control prealabil. Taxele de înmatriculare au fost mărite pentru a reduce numărul de studenți, iar aceștia, la rândul lor, erau obligați să satisfacă serviciul militar, sub strictă supraveghere. Discipline „periculoase” din punct de vedere politic, cum ar fi dreptul constituțional sau filosofia, au dispărut din programul de învățământ. Însă, după 1860, prevalează un val de liberalism: disciplina scade din strictețe, iar cursurile devin deschise pentru străini.

Pentru a fi fidele scopului de bază, care era cel de a integra aristocrația în serviciul statului, universitățile înmatriculau un număr mic din studenții din clasele non-aristocratice [87, p.82]. De regulă, sistemul de învățământ dezvoltat în perioada țaristă se deosebește printr-o rigurozitate

absolută, o cenzură exagerată, fapt nepermis în evoluția unui sistem educațional independent și liber, cum tindeau a fi cele europene.

Analizând harta universitară de la începutul secolului al XVII-lea și comparând-o cu cea de la începutul secolului XX, observăm că numărul universităților se dublează, ajungând de la 143 la 308. Acest număr însă nu ia în calcul acele 240 de colegii academice, care se răspândesc, sub influența modelului german, pe tot teritoriul Europei, concomitent cu expansiunea universitară. Astfel, această perioadă a istoriei universitare, care se termină cu cele mai cumplite forme de naționalism, poate fi văzută ca o poartă pentru restaurarea acelei Europe a Universităților care a constituit baza originilor lor medievale.

Constatăm că în secolul al XIX-lea se conturează paradigma modernă a învățământului superior, care are următoarele caracteristici:

1. Se produce o apropiere dintre universități și structurile de stat. Universitatea devine un simbol al statalității, ba chiar mai mult, un simbol al spiritului de eliberare națională.
2. Crește controlul statului asupra universității. Humboldt propunea menținerea libertății universitare, dar profesorii erau numiți de către stat.
3. Instituțiile de învățământ superior se diversifică. Fiecare universitate este în drept să instituie facultăți cerute de către mediul socioeconomic. Apar instituții de profil (de exemplu, inginerști). Colegiile universitare au, în fond, un caracter mai pragmatic de instruire.
4. Apare o nouă dimensiune importantă a activității universitare: cercetarea. Dezvoltarea științelor exacte, tehnice, contribuie la schimbarea structurii și a conținutului instruirii în universitate.
5. Se consolidează caracterul elitist al studiilor universitare. Actantul principal devine profesorul. Cutumele mediului universitar și chiar statul îngrădesc accesul la studii.
6. Crește numărul instituțiilor de învățământ superior.

## **2.3. Noua eră universitară în secolul al XX-lea**

### **2.3.1. Constituirea și dezvoltarea modelului sovietic și american de universitate în condițiile secolului XX**

După cum am menționat anterior, secolul al XIX-lea cunoaște emergențe universitare în toată Europa, instituțiile apărând și în state care nu au o istorie a învățământului superior îndelungată, cum ar fi cele din Europa de Est sau de Sud. Acestea urmează a trece printr-o perioadă de tulburoase evenimente, care le transformă și le pregătește pentru următoarea etapă în istorie, și anume, epoca contemporană, atât de diversă și orientată spre dezvoltare universitară.



Curriculum-ul universitar al primelor decenii ale secolului XX cunoaște o diversificare și o restructurare considerabilă. Modificările curriculare erau diferite, în funcție de stat, de capacitățile universitare de a adopta noi politici curriculare, de flexibilitatea lor, astfel, cea mai flexibilă rețea universitară, care acceptă și adoptă cu ușurință noile discipline, este cea din Statele Unite, unde, în 1917, începe aplicarea unor programe inovative ce accentuau utilitatea și pragmatismul, elemente care erau deja promovate în acea țară.

Deși Franța nu era un stat cu tendințe de schimbare a programelor lor de bază, nici chiar în vreme de război, introduce totuși, la Sorbona, de exemplu, cursuri ce aveau ca tematică „Originile Războiului: Europa din 1907”, „Spiritul Național”, „Chirurgia de război”, „Igienă în timpul războiului” sau „Răni primare în război”, însă nici o reformă curriculară semnificativă nu se produce nici în perioada interbelică, nici în timpul războaielor.

Programele universitare germane, din cele patru facultăți tradiționale, nu demonstrează nici o schimbare în acea perioadă.

Anglia, pe de altă parte, își orientează eforturile spre reorganizarea întregului sistem educațional, conform percepției generale că Germania, cu mult superioară din punctul de vedere al dezvoltării învățământului superior, depășea Anglia în așa ramuri vitale cum ar fi tehnologia și știința. Întreaga perioadă interbelică se concentrează asupra creării acelor planuri de restructurare care presupuneau, adițional, un accent deosebit pus pe limbile străine, latina și greaca fiind excluse din gama obligatorie de discipline. Doar o singură inovație merită de remarcat în sistemul educațional interbelic englez, și anume: introducerea programelor universitare de doctorat, care, până la război, fusese o diplomă onorifică, conferită doar în circumstanțe speciale.

Atât perioada războaielor, cât și perioada imediat postbelică se caracterizează prin două elemente importante: orientarea curriculum-ului universitar spre tematică militară și scăderea considerabilă a numărului de studenți, fapt care generează un alt fenomen specific al secolului XX – integrarea femeilor în universitate.

Cel de-al doilea război mondial creează un cadru specific dezvoltării universitare în multe părți ale Europei. Unicele zone ce par a fi excluse din dezastrul general european sunt Portugalia și Spania, Suedia și Elveția. Cel mai mult însă au de suferit statele din Europa de Est, care sunt sistematic distruse de către părțile implicate. A doua jumătate a secolului XX însă cunoaște o restructurare și renovare spectaculoasă a universităților, fapt unic în istoria universitară.

Imaginea universitară, la sfârșitul războiului, este una dublă. Unii vedeau universitatea drept simbolul credinței, al cunoștințelor, al experienței și înțelepciunii, oază de obiectivitate de care aceștia fuseseră detașați în perioada războiului. Din interior însă, privită de cei care au luptat pentru a-i menține continuitatea, aceasta părea a fi într-o stare profundă de stagnare. Clădirile și echipamentul acestora fuseseră distruse în totalitate sau reorientate spre alte scopuri, profesorii

fuseseră practic eliminați și ele, universitățile, fuseseră private de principala sursă de viață-tinerii [64, 1992].

De facto, instituțiile în sine, fizic vorbind, ale universităților europene nu au cunoscut nici pe departe acele daune pe care le cunoaște aspectul ideologic al vieții universitare. Cel mai important în reorganizarea ideii de universitate la nivel mondial nu este atât un război al confruntărilor terestre și interpersonale, cât unul al ideologiilor și valorilor, reflectate în viziunile politice înaintate de fiecare în parte. Poziția intelectuală a universităților este puternic clătinată când elita academică își pierde obiectivele – căutarea adevărului, a integrității personale și promovarea umanității. După 1945, o treime din toți cercetătorii sunt eliberați din funcții, astfel universităților le rămân echipe de academicieni puțin experimentați în timpul reconstrucției postbelice, în special în Germania, care fusese centrul de greutate al învățământului superior european timp de mai mult de un secol.

Cel de-al doilea război mondial însă aduce în panorama universitară alte două modele educaționale, cel rus și cel american, pe baza celui din urmă, de fapt, formându-se și reorganizându-se, în sine, întreaga universitate europeană, aceasta pierzându-și întâietatea în lume odată cu dezvoltarea rapidă și eficace a sistemului de învățământ universitar american.

Rolurile și obiectivele universitare se schimbă radical odată cu revoluția din octombrie din Imperiul Rus, care reorientează radical învățământul superior, al cărui scop devine „crearea unei societăți unice, a societății comuniste” [45, p. 301], conform decretului din 2 septembrie 1921 cu privire la învățământul în URSS. Școala sovietică oferă studenților cunoștințe general fundamentale, precum și îi pune la curent cu cele mai recente realizări în domeniul științei și tehnicii într-o studiere mai profundă a disciplinelor de specialitate. Studenților le sunt dezvoltate competențe analitice și practice, practica pedagogică a acestora este consolidată și perfecționată, iar ideea leninistă de conexiune a teoriei și practicii devine fundament pentru întregul proces educațional în cadrul învățământului superior din URSS. În același timp, dezvoltarea învățământului superior sovietic se realizează conform ideologiei marxist-leniniste, fapt ce presupune implicarea stringentă a statului în procesul educațional într-o realizare a scopului suprem de creare a unei noi societăți.

Încercările de democratizare a învățământului superior prin liberalizarea accesului tuturor păturilor sociale la această treaptă, precum și prin instituirea unui învățământ gratuit (legiferat prin articolul 45 al Constituției URSS) și a unei burse pentru student au sporit numărul studenților și a instituțiilor superioare, au masificat învățământul superior, dar, în același timp, au impus un proces de rusificare și radicalizare ideologică a tuturor republicilor socialiste membre URSS.

Reperetele conceptuale și ideologice ale învățământului superior sovietic erau stipulate prin programele partidului aflat la guvernare, implementate prin hotărâri și realizate prin ordine emise de partid, principala sarcină a educației sovietice fiind formarea în spirit sovietic a studentului, fiecare instituție organizând stagii de formare ce ar asigura un nivel înalt ideologic și politic al cadrelor didactice angajate.

Învățământul superior sovietic se caracterizează prin prezența unei strânse legături dintre sistemul academic și dezvoltarea societății și a pieței muncii [69<sup>1</sup>, p. ] Specialiștii sunt formați în funcție de necesitățile condiționate de cerințele tehnicii, științei, ale industriei. Institutele de ramură formează specialiști conform profilului acestora, punându-se un accent deosebit și pe industrializarea și militarizarea statului, înființându-se institute de aviație, institute militare, institute ingineresti ș.a. Mai mult ca atât, promotorii ideologiei comuniste, liderii de partid și reprezentanții structurilor comsomoliste sunt pregătiți în instituții speciale: Școala Superioară Comsomolistă de pe lângă Comitetul Central al PC, Școala Superioară de Partid ș.a. Perioada de formare în instituțiile de învățământ superior durează între 4 și 6 ani.

Progresul tehnico-științific este condiționat de realizările din domeniul științelor exacte, în special, mecanica, matematica, chimia și biologia, pregătirea cadrelor în aceste domenii fiind realizată de către universități. Astfel, instituțiile superioare de învățământ devin centre de excelență nu doar în structurarea pe profiluri și specialități a practicilor de formare, ci și în metodologia pregătirii cadrelor.

În aceeași ordine de idei, menționăm că pentru fiecare specialitate se structurează anumite discipline specifice acesteia, în baza unui curriculum, care, în combinație cu o practică de producție introdusă în perioada sovietică, creează un produs final apt și pregătit pentru a se integra pe piața muncii. Toate disciplinele sunt separate în discipline obligatorii, alternative și facultative (opționale). Totuși, la toate specialitățile, indiferent de profil, se predau discipline sociale (istoria Partidului Comunist, economia politică, filosofia marxist-leninistă și comunismul științific), întru educarea tineretului în spirit marxist-leninist [80, p. 8].

Finalitatea studiilor superioare în perioada sovietică era teza de licență, elaborată în urma stagiilor de cercetare, realizate în cadrul instituțiilor și al altor structuri, în baza observațiilor empirice și analizei datelor statistice. Deseori, aceste lucrări demonstrează o valoare deosebită pentru știință și sunt publicate în analele Academiei de Știință a URSS, iar rezultatele practice obținute în multe teze sunt parțial sau total implementate în economie.

Un alt element specific al sistemului sovietic este învățământul seral și prin corespondență (cu frecvență redusă), care permite specialiștilor din sectorul de producție să-și sporească calificările, fără a întrerupe activitatea de muncă.

Fenomenul-cheie al sistemului sovietic era planificarea. Realizată la toate nivelele societății, afectează și învățământul superior, care condiționează elaborarea profilurilor specialiștilor ceruți de realitatea socio-economică, conținuturile educaționale, disciplinele obligatorii și alternative, termenele de studii. Planurile cincinale încorporează problemele stringente ale educației la moment, astfel, acestea promovează treptat încadrarea femeilor în sistemul educațional, accesul liber la educație și pregătirea profesională pe profiluri largi ca urmare a pierderilor umane în urma războaielor mondiale. Carențele sistemului de învățământ superior sovietic au fost determinate de ideologizarea severă în scopul reconceptualizării societății, care limitează total autonomia universitară. Toate instituțiile au fost supuse unui control strict centralizat și planificat. Alegerile rectorilor, ale decanilor și ale altor șefi ai organelor de conducere academice sunt înlocuite cu numirea acestora din rândurile partidului de către organele centrale încă din 1929. Cadrele didactice care nu împărtășeau ideologia comunistă erau înlăturate și represate. Tendințele de centralizare se materializează și prin instituirea Comitetului Central pentru Învățământul Superior Tehnic în 1932, care deținea controlul asupra organizării practicii educaționale, a calității formării profesionale, aproba planurile de învățământ, programele și metodele de predare, precum și a Comitetului Central pe problemele învățământului superior în 1935, în a cărei subordine revin toate instituțiile, indiferent de afiliere, cu excepția celor militare și cu profil artistic. Ingerința în autonomia sistemului universitar se materializează și prin controlul contingentului studentesc admis la instituții, prioritatea fiind oferită tinerilor din familii proletare, pe când intelectualitatea sau persoanele nonafiliate ideologiei comuniste sunt deportate și exilate în zone rurale [62, p. 36].

Diferența dintre scopurile educaționale american și sovietic se conturează pe trei factori. În primul rând, Uniunea Sovietică promovează o concepție diferită referitoare la cunoștințele necesare pentru om, precum și la tipul individului pe care sistemul îl produce. De asemenea, observăm o discrepanță majoră dintre nivelul libertății în alegerea cursului propriu de dezvoltare în aceste două sisteme, precum și o tendință antitetică în ideologiile ce trasează fiecare sistem în parte. Locul, rolul și cunoștințele individului sunt conceptualizate în totalitate din perspectiva necesităților statului sovietic. Statul este tot ce contează în viața sovietică, iar educația este considerată structura primordială în realizarea scopurilor acestuia.

O evaluare mai atentă a studiilor universitare americane scoate în evidență, la începutul secolului al XX-lea, tendința de a plasa o mai mare responsabilitate pentru studii studentului, or universitățile americane încep a organiza cursuri cu frecvență liberă pentru studenții eminenti, obligându-i totuși să susțină examenele finale întru observarea reușitei și inițiativei studențești, iar sistemul educațional instituit la Princeton de către Woodrow Willson permite liberalizarea relațiilor profesor – student, acesta din urmă obținând prin discuțiile libere asupra temelor propuse cu

profesorul abilități analitice și de sinteză deosebite, abilități ce ar putea fi aplicate, ulterior, și în cadrul altor scheme sau experiențe personale. Astfel, principiul lui Lawrence Lowell de la universitatea Harvard „toată educația în universitate este autodidactă” începe a fi aplicat, în egală măsură, în toate universitățile americane ale timpului, iar studentul, la finele cursului de studiu nu este evaluat în urma transpunerii informației obținute pe parcursul semestrului în cadrul cursului, ci ca urmare a posibilității aplicării și integrării cunoștințelor obținute într-un cadru mult mai larg.

Istoria curriculum-ului american în etapa a doua a dezvoltării universității americane, perioadă când aceasta își fundamentează organizarea academică, formele și conținuturile educaționale, principalele direcții de orientare, dar care rămâne totuși mult fidelă tipologiei universitare engleze, ulterior germane, cunoaște forma unei triade hegeliane, unde teza în prima parte a secolului al XIX-lea este prescrierea, în a doua jumătate a secolului, antiteza se identifică cu sistemul electiv, iar primele decenii ale secolului al XX-lea vizează concentrarea și distribuția în calitate de sinteză.

Deja în 1902, J. Dewey semnală congestia curriculară și o fundamenta nu prin organizarea academică pe facultăți a universității, ci prin dezvoltarea uluitoare și rapidă a artelor și științelor noi. Era nevoie, conform opiniei lui Dewey, de o „cercetare a universului în etapele sale multiple, prin care studentul ar putea să obțină o „orientare” spre lumea exterioară” [57, p.82]. Astfel, sistemul educațional american începe a-și forma specificul contemporan prin abordarea interdisciplinară a cursurilor, universitățile Columbia și Dartmouth fiind primele care încearcă a dezvolta acele cursuri de „cercetare” și care propune cursul „Probleme de război” în timpul primului război mondial. Datorită complexității subiectului, acesta putea fi abordat din perspectivă filosofică, economică sau politică simultan. Ulterior, Columbia introduce un alt curs de un an – „Introducere în Civilizația Contemporană”, care, în paralel cu alte cursuri similare, devin cursuri de doi ani deja peste un deceniu.

Concepția progresivistă a lui Dewey asupra educației se rezumă la existența unei experiențe care l-ar interesa pe student și, ulterior, a unei probleme ce-și are originea în această experiență. Pentru soluționarea mai eficientă a unei probleme, un student ar avea nevoie de informații și de observații în baza cărora și-ar putea construi soluții posibile, iar apoi, un pas extrem de important și necesar ar fi testarea acelor soluții, realizarea semnificației și descoperirea validității lor [Idem, p.192].

Cea de-a treia etapă în istoria învățământului superior american este denumită atât de participanții la educație, cât și de jurnaliști, oameni de știință și critici drept „Epoca de Aur” a universității americane. Aceasta vine după cele două războaie mondiale, care nu au fost atât de traumatizante, atât fizic, cât și ideologic, cum au fost pentru Europa, ci au reprezentat un moment de schimbare a scopurilor universitare, fapt ce a determinat formarea finală a acelei

„multiversități” americane, după cum este denumită de către C. Kerr, în lucrarea sa de renume „The Uses of the University” [67, p.150].

Universitatea americană ia denumirea de „multiversitate” în urma multiplicării orientărilor și sensurilor universitare. „Universitatea americană modernă nu este Oxford, și nici Berlin; este un tip nou de instituție în lume. Ea nu este nici privată, nici publică; nu este nici din interiorul lumii, nici nu poate fi separată de aceasta. Ea este unică” [Idem, p1]. Conștientizarea termenului de „idee a universității moderne” se face deja în 1930, când Abraham Flexner spune despre universitate că „aceasta nu este ceva separat, ceva istoric, ceva ce apare din forțe și influențe cel puțin noi. Din contra, aceasta este o expresie a timpului, așa cum este o influență ce operează atât asupra prezentului, cât și a viitorului”. Această evoluție a adus în universități departamentele, institutele, a creat biblioteci vaste, a transformat filosoful într-un cercetător în laborator, a transformat adevărurile obiective în descoperirea noului și a transformat generalistul în specialist.

„Epoca de aur” a universității americane nu se identifică cu descoperirea unor noi idealuri educaționale, nici cu conștientizarea celor vechi, nici măcar cu inovații în domeniul academic, ci se caracterizează prin reorientarea acesteia spre educația în masă. Perioada imediat postbelică, și anume reformele în domeniul educației ce se realizează în această perioadă, propulsează creșterea numărului de persoane ce urmăresc obținerea unor studii superioare de zeci de ori. Această creștere se datorează posibilității de înscriere a femeilor și a reprezentanților diverselor grupuri sociale în baza unor încurajări din partea statului, cum ar fi: legea veteranilor, promulgată de guvern, ce viza oferirea unor beneficii materiale și achitarea taxei de studii pentru soldații participanți în războaie, precum și reorientarea curriculară spre interesele societății în vederea îndeplinirii acelor necesități imediate ale poporului.

Specific pentru această perioadă în viața universitară americană este capacitatea instituțiilor de a capta problemele cruciale ale societății timpului și a le transpune în cursurile noi oferite de acestea, astfel, până în anii 80, aproape jumătate din universitățile americane ofereau cursuri ce se focalizau pe rolul femeilor în societate, pe discrepanțele și clasele sociale sau pe studii afro-americane. În decurs de câțiva ani, aceste subiecte canalizate în jurul unor simple cursuri semestriale se concentrează și se departamentizează, în anii 90 observându-se o creștere masivă a departamentelor studiilor de gen, a studiilor femeilor sau a studiilor afro-americane.

Un element specific al universității americane în perioada războiului rece este și concentrarea eforturilor guvernamentale spre eficientizarea cercetărilor științifice și spre obținerea unei întâietăți în lume în domeniul științei. Iar cea de-a doua jumătate a secolului al XX-lea cunoaște o demarcare vizibilă a științelor exacte în detrimentul studiilor umanistice, acestea fiind sponsorizate prin intermediul diferitor fundații, granturi, burse atât din partea guvernului, cât și

din partea sectorului privat. În acest sens, universitatea colaborează cu diferite agenții naționale și structuri de stat în atingerea unor scopuri la nivel național sau internațional, un exemplu clar al acestei colaborări fiind cea dintre universitățile din Statele Unite și NASA în pregătirea erei spațiale. Astfel, centrele universitare de renume din America își reunesc eforturile întru construirea mecanismelor necesare pentru realizarea proiectului lunar, precum și reorganizează curriculum-ul, pregătesc profesorii prin diferite stagii pentru a facilita succesul proiectului.

Universitatea americană a cunoscut nu doar succese în secolul al XX-lea, ci a avut și unele perioade de eșecuri în multitudinea de funcții pe care aceasta încerca să și le asume, originalitatea sa fiind păstrată nu doar de aspectul formal al universității, al poziției de mentor al profesorului sau al celui de cercetător al studentului, nici de multiculturalismul și funcționalitatea curriculară și nici de autonomia specifică de care s-a bucurat, ci și de un aspect informal, de acel extra-curriculum care a avut un rol major în păstrarea valorilor universitare prin intermediul mediului studentesc: cluburile sportive, cluburile studențești, grupurile teatrale, revistele și ziarele studențești. Acestea nu doar pregăteau studenții pentru viață, ci și le ofereau experiențe profund umane în spiritul valorilor universitare pe care le promova instituția.

Secolul al XX-lea aduce universitățile și învățământul superior, în general, pe un nou făgaș. Fiecare din cele trei inițiative europene: „universitatea lui Humboldt”, „universitatea napoleonică” și „universitatea civică” [70, p 16] au realizat schimbări semnificative: a fost consolidată relația dintre educație și cercetare, educația a fost adaptată nevoilor administrației și cerințelor economiei, pe când „universitatea americană” a reușit să producă o sinteză între tradiția colegiilor engleze și ideile lui Humboldt, lansând întregul sistem al învățământului superior spre o nouă eră a modernizării [83, p. 56].

### **2.3.2. Particularități ale învățământului superior în perioada postbelică**

Perioada postbelică, oriunde în lume și în toată Europa, devine epoca de aur a expansiunii universitare. Restructurarea geopolitică a lumii, precum și reconceptualizarea rolului și a scopurilor instituțiilor de învățământ superior produce acea masificare cantitativă a universităților și a studenților admiși, fapt admirat și laudat la moment, dar cu efecte prospective necalculate și neprevăzute. Această expansiune educațională a fost cea mai pronunțată din toate timpurile, catalizată de speranțele și viziunile statelor nou create, a națiunilor consolidate pe arena internațională, a devenit un simbol al echității sociale și a democratizării societății.

Anii '60 marchează o dublare a numărului studenților care beneficiau de formare inițială în instituții de învățământ superior, cheltuielile pentru sectorul educațional cresc semnificativ, iar educația devine o industrie la nivel național. Acest proces de dezvoltare nemaîntâlnit, considerat

de oameni de știință ca fiind un climax al evoluției sociale, este dur criticat, spre sfârșitul anilor '60, la Williamsburg, Virginia, ca urmare a unei conferințe internaționale, care avea ca scop disputarea unei situații, o inevitabilă criză a educației, o stagnare iminentă, fapt ce necesita atenția sporită a tuturor actorilor implicați întru încercarea soluționării acesteia.

Philip Combs, în opera care a revoluționat viziunea asupra educației și a marcat reconceptualizarea acesteia, *Criza mondială a educației: analiză a sistemelor*, a fundamentat trei termeni ca fiind pilonii acelei profunde crize în educație, ce caracteriza întreaga lume la etapa respectivă. Schimbarea, adaptarea și disparitatea devin acele elemente-simbol ale crizei educației în anii '60, materializate prin procesele de metamorfoză prin care au trecut toate statele lumii, adaptarea sistemelor educaționale la noile cerințe sociale și producerea, astfel, a unei disparități dintre oferta și cererea educațională pe plan mondial, acest fenomen devenind, de fapt, esența crizei mondiale a educației. [93, p.132]. Ulterior, această problemă este evidențiată și de către E. Faure în raportul UNESCO din 1972, care intervine cu termenul de „learning society” drept model prospectiv pentru remedierea crizei și adaptarea sistemelor educaționale la realitățile cotidiene ale societății [23, p. 116].

Elementele-cheie ale crizei din mijlocul secolului al XX-lea au fost: neraportarea conținutului curricular la nivelul crescând al necesităților studenților, neraportarea educației la realitățile sociale, inechitățile educaționale în diverse grupuri sociale, creșterea raportului dintre investițiile solicitate de educație și costurile care puteau fi suportate de diferite state, precum și neadaptarea sistemului educațional la piața muncii [13, p. 57].

Unii oameni de știință pledau la acel moment pentru „recuperarea spiritului universității” lui Humboldt întru prevenirea cedării universității tendințelor funcționaliste, rezultate ale sistemelor economice [113, p.31]. Alții erau de opinia că modelul Humboldtian trebuia luat ca reper și adaptat noilor condiții [114, p.33]. Totuși inițiativa-cheie a acestei perioade a fost lansarea proiectului „universitatea – centru de cercetare”, care ar avea trei misiuni: realizarea cercetării, formarea și serviciul public, definită de către J. R. Perkins ca „o organizație de oameni de știință angajați în descoperirea și diseminarea cunoștințelor, având responsabilitatea de a urmări ca aceste cunoștințe să fie folosite întru îmbunătățirea condiției umane [76, p. 47].

Inițiativa care a marcat, pe o scară largă, universitatea din zilele noastre a fost proiectul „universității antreprenoriale”, care își fundamentează esența pe modificarea atitudinii universității spre una proactivă, asociată cu intercalarea valorilor manageriale cu valorile academice tradiționale [70,p.16]. De asemenea, elementele-cheie ale universității antreprenoriale constau în „finanțarea diversificată”, „o cultură a muncii care acceptă schimbarea”, „transformarea departamentelor și facultăților în unități antreprenoriale”, precum și poziționarea drept o instituție „în căutarea excelenței și a schimbării” [50, p.74 ].



Cel mai recent model universitar propus, care succedează „universitatea antreprenorială” este ideea de „noua universitate”. Aceasta propune reorganizarea specializărilor în baza problemelor și nu a disciplinelor tradiționale. Astfel, avem deja unele exemple de instituții care s-au reorganizat structural conform noilor criterii, astfel au apărut specializări noi: inginerie culturală sau inginerie sistemică; catedrele au fost înlocuite cu departamente, iar unele facultăți s-au transformat în școli: e.g. Școala evoluției umane, Școala Științelor Pământului [54, p. 13]. O astfel de universitate este accesibilă unor categorii largi de persoane și devine selectivă în ciclurile superioare, necesitând specialiști de cea mai înaltă calitate, care pot fi formați doar în urma procesului de internaționalizare, ce devine immanent în secolul 20.

Sorin Cristea, în numeroasele sale abordări ale problematicii lumii contemporane și a existenței unor modele educaționale valide pentru secolele 20-21, îl citează pe Coombs și subliniază existența, la nivelul sistemelor de învățământ din țările cele mai dezvoltate, a patru categorii de contradicții fundamentale: a) contradicția dintre cererea mare de educație de calitate și imposibilitatea sistemelor de învățământ de a oferi o educație de calitate (dincolo de reușita „politică” a accesului formal la educație); b) contradicția dintre investiția în educație (care poate fi semnificativă în cazul țărilor dezvoltate) și rezultatele obținute în timp, care nu confirmă investiția angajată la scara socială sau comunitară (un exemplu evocat fiind cel al șomajului în rândul tinerilor absolvenți); c) contradicția dintre sistemele sociale (economic, politic, cultural, chiar religios), care devin din ce în ce mai flexibile în societatea modernă (industrializată, democratică), și sistemele de învățământ, care rămân extrem de rigide, tot mai rigide, tot mai conservatoare; d) contradicția dintre nevoia de înnoire a celor educați, de inovație și „scleroza tradiției”, caracteristică unor profesori, dar și celor care proiectează educația [16, p. 86].

Conștientizarea problemelor existente la acea etapă, cauzate de expansiunea lineară a sistemelor educaționale presupunea soluționarea acestora prin realizarea unor schimbări calitative, care ar spori eficiența internă și productivitatea externă a sistemelor de învățământ. Revizuirea modelelor universitare a fost, de asemenea, disputată de către Ph Coombs în raportul său, care a menționat efectul devastator al preluării acelor modele educaționale de succes din țările dezvoltate și al implementării lor în statele slab dezvoltate, această copie mecanică cauzând probleme mai grave decât se putea aștepta la acel moment. Nevoile și circumstanțele total diferite ale societăților în dezvoltare nu necesitau nicidecum soluții valide pentru țările dezvoltate. Astfel, anume statele slab dezvoltate au devenit ținta unui efect dublu al crizei, cauzat atât de problemele de ordin intern, cât și de cele de ordin sistemic general.

Anii ‘70, ‘80 ai secolului al XX-lea conturează noi parametri ai crizei, aceasta transformându-se dintr-o criză în educație în una a încrederii în educație, atunci când rezultatele oferite de către sistemele educaționale din diferite state încetează a mai satisface așteptările

oamenilor. Abundența persoanelor cu studii superioare neangajate în câmpul muncii, recesiunea mondială și scăderea ritmului de creștere a economiilor naționale, precum și avansarea tehnologiilor și schimbările structurilor economice atât în țările dezvoltate, cât și în cele în curs de dezvoltare au catalogat această situație drept o „metacriză” care continua până în zilele noastre, în pofida încercărilor comune de a remedia situația.

Soluțiile propuse pentru rezolvarea crizei mondiale a educației au vizat două direcții de acțiune *sociopedagogică*: o direcție de critică distructivă și o direcție de critică constructivă [33, p. 121]:

*a. direcția distructivă* a fost conturată de I. Ilici, la începutul anilor 1970, ca renunțare la instituția școlară. Astfel, școala nu își atinge obiectivele, deoarece: costă prea scump, acaparează, stochează materialele didactice fără un efect formativ individualizat și forțează obținerea de diplome mai mult decât a face dovada unei competențe.

*b. direcția constructivă* a fost lansată de Ph. Coombs, continuată de Rapoartele și Analizele efectuate de UNESCO după 1970. Critica constructivă oferă soluții de tip reformator, ca răspuns la criza educației, cu următoarele note esențiale:

- globalizare, criza fiind la toate compartimentele sistemului de învățământ, la toate structurile și la toată tehnologia didactică;
- mondializare, criza manifestându-se în toate țările fie bogate, fie sărace;
- decalaje și disproporții în cadrul sistemelor educative, ce „apleacă balanțe în favoarea copiilor care și-au ales bine părinții” [13, p. 64].

Aceste tensiuni au semnificații deosebite în societatea postmodernă, în care se caută remedii pentru efectele alienante ale societății de consum moderne, în care observăm o orientare evidentă pentru acumularea de bunuri materiale, uneori în detrimentul valorilor morale și spirituale. Individul postmodern dorește să facă ceva semnificativ, munca este mai degrabă orientată de respectarea valorilor umane, de autorealizare, de dezvoltare a propriului potențial decât de obiective materiale; nu-i place controlul, ci autoexprimarea. Este motivul pentru care se consideră că  *misiunea* educației în secolul XXI este „a permite fiecăruia dintre noi, fără excepție, să-și dezvolte talentul și să-și valorifice la maximum potențialul creativ, inclusiv responsabilitatea pentru propria viață și pentru atingerea scopurilor personale” [21, p. 123].

După unii specialiști, impasul învățământului contemporan a provocat trei categorii de explozii: *explozia cunoștințelor* (datorate dezvoltării științei și tehnicii – imensa cantitate de informație depășește posibilitățile de asimilare oferite de tehnicile de instruire din trecut), *explozia demografică* (cu toată extinderea structurală din ultimele decenii, învățământul nu poate face față cererii de educație, ritmului de creștere a populației) și *explozia aspirațiilor* (chiar și oamenii simpli aspiră la educație de nivel înalt și ca reflex al profilului ocupațional cu competențe tot mai

complexe cerute de piața muncii; cu alte cuvinte, reclamă egalitate de șansă, indiferent de mediul social sau geografic de proveniență, nu numai egalitate de acces) [38, p. 18].

Încercarea de soluționare a acestei crize continue a educației, în care se află toate sistemele universitare din lume, vizează o triadă formată din trei factori interdependenți: individul și profilul său afectivo-cognitiv – factorul individual, domeniile cunoașterii – factorul epistemologic și societatea cunoașterii, or factorul social. Acest model transcende cadrul național și devine nucleul profilului viitorului expert după completarea celor trei cicluri academice instaurate de către structurile Bologna drept model de restructurare și reinovare a învățământului superior în Europa [38, p.]. Logica realizării triadei prin intermediul celor trei cicluri ar consta în stabilirea interferențelor dintre individ și factorii interdependenți gradual și progresiv, astfel realizându-se acel „model competențial” – ecou al imaginii specialistului creat din perspectiva noilor abordări ale învățământului superior. Astfel, un curriculum bazat pe competențe devine ghidul formării unei societăți a cunoașterii.

Învățământul superior din secolul XX configurează caracteristici specifice precum:

1. Universitățile devin mai influențate de către stat. Atât sub aspectul programelor de formare profesională, cât și sub aspectul organizării reflectă ideologia și interesele statului și ale economiei naționale.
2. Procesele politice care se produc în lume, polarizarea sub aspect ideologic influențează crearea modelelor de universitate: american, sovietic, al Europei de Vest.
3. Ia amploare cercetarea științifică. În unele sisteme educaționale se produce o divizare a instituțiilor de cercetare și de formare profesională, care realizează și obiectivele cercetării.
4. Predomină paradigma academică axată pe conținuturi. Libertatea alegerii traseului academic de către student este influențată de sistemul politic: abordare rigidă, strict controlată în sistemul sovietic; posibilitatea alegerii traseului academic în sistemul american.
5. Crește responsabilitatea universităților pentru reușita socială a absolvenților și calitatea funcționării segmentului respectiv al pieței muncii.
6. Nemulțumirea societății față de calitatea studiilor generează fenomenul crizei educației.
7. Se accentuează rolul social al universităților.
8. Ritmul schimbărilor în societate generează un ritm mai rapid al schimbărilor în universități.

#### **2.4. Procesul Bologna, paradigmă actuală a învățământului superior**

Din analiza procesului evoluției învățământului superior, am constatat o corelație dintre educație/învățământ și mediul socioeconomic. Învățământul superior, în accepția acestui termen

și prin exprimarea nivelului respectiv de educație a apărut și s-a dezvoltat ca răspuns la cerințele societății. Către începutul secolului al XXI-lea, se constată consolidarea sistemelor socioeconomice naționale; constituirea și consolidarea sistemelor naționale ale învățământului; elaborarea concepțiilor educaționale și politicilor educaționale în corelație cu ideologia statelor naționale și necesitățile dezvoltării sistemelor naționale economice.

În același timp deja apare o contradicție dintre educație, în general, învățământul superior, în particular, și mediul socioeconomic. Această contradicție (constatată de către Coombs în anii '70) se încetățenește sub denumirea de criză a educației. Esența contradicției rezidă în nemulțumirea manifestată de către comunitatea mondială (fapt constatat de către Comisia UNESCO) față de nivelul de pregătire profesională a absolvenților învățământului profesional, inclusiv al celui superior, și capacitatea absolvenților de a se integra pe piața muncii și a contribui la evoluția economiei și a influența calitatea vieții.

Sistemele economice din Europa își exprimă miza pentru dezvoltarea socioeconomică în baza învățământului superior.

La nivel sociocultural și economic se declanșează fenomenul globalizării. Transferul cunoștințelor, utilizarea eficientă a resurselor este percepută de către comunitatea europeană drept o șansă de consolidare și revitalizare în parametrii corespunzători societății sec. XXI a economiei europene. În acest sens universitățile, învățământul superior este apreciat drept mijloc primordial de realizare a dezideratelor de dezvoltare.

Etapa constituirii sistemului European al Învățământului Superior se declanșează în anii '90 ai secolului XX.

Pentru acest proces au existat premise precum: revoluția tehnico-științifică care a generat fenomenul globalizării, facilitează comunicarea indirectă; predominarea interesului economic la scară regională / globală în raport cu prevederile ideologice naționale; intensificarea mobilității sociale; criza demografică în Europa; aprecierea educației drept sursă principală de depășire a crizelor economice; internaționalizarea economiei; consolidarea poziției unor limbi de circulație internațională.

Din analiza acestora, constatăm prezența unora care au facilitat apariția universităților în epoca medievală, doar că scopul constituirii învățământului superior era prefigurată de condițiile concret istorice.

Concepția învățământului superior, chemată să revitalizeze economia europeană, ia denumirea de Procesul de la Bologna / Proces Bologna. Această denumire este acceptată în baza unui eveniment istoric (aniversarea universității Bologna), dar, după părerea noastră, s-a dorit și accentuarea faptului că spațiul unic european al învățământului superior are tradiții.

Constituirea concepției a durat în timp, iar funcționalitatea s-a obiectivat în modalitatea de configurare. Pe parcursul anilor de constituire, comunitatea europeană a elaborat un mecanism axat, pe de o parte, pe idei-cheie ale concepției, deduse din nevoile stringente ale existenței comunității europene, iar pe de altă parte, au fost formulate și modalitățile de intervenție la nivel tridimensional: regional european, național și instituțional. Această abordare i-a atribuit concepției un caracter aplicabil și a făcut-o funcțională chiar din momentul intențiilor de constituire.

La baza actualei concepții a învățământului superior, sunt plasate următoarele principii:

- Principiul utilizării/ valorificării structurilor internaționale/ regionale existente, a cadrului normativ și experienței practice;
- Principiul receptivității învățământului la problematica socioeconomică;
- Principiul constituirii unității în baza diversității ;
- Principiul deschiderii și flexibilității;
- Principiul tendinței accentuării caracterului prospectiv al educației în contextul schimbărilor permanente din societate.

Se lansează procesul de constituire a concepției Procesul Bologna, prin Convenția de la Lisabona (1997), având la bază un obiectiv economic: utilizarea rațională a capitalului uman și a forței de muncă. Această convenție se impune în proces cu titulatura: *Cu privire la recunoașterea atestărilor obținute în învățământul superior în statele din regiunea Europei*. Argumentul în favoarea acestei decizii devine ideea – cheie a întrunirii: „Fiind conștienți de faptul că dreptul la educație este un drept al omului și că învățământul superior care, instrumental, este în scopul și progresul cunoștințelor, reprezintă un bun de o importanță culturală și științifică de excepție atât pentru indivizi, cât și pentru societate, având în vedere că învățământul superior trebuie să joace un rol vital în promovarea păcii, înțelegerii reciproce și toleranței, precum și în consolidarea încrederii reciproce între popoare și naționalități” [130].

În această Convenție sunt abordate problemele esențiale ale ideii constituirii spațiului unic european al cunoașterii prin punerea în valoare a autonomiei universitare, a mobilității (pentru accesul la varietatea culturală), recunoașterea duratei studiilor, cu accent pe recunoașterea calificărilor. În secțiunea a X-a a Convenției este stabilit mecanismul de implementare.” Următoarele autorități vor promova și facilita implementarea Convenției:

- a. Comitetul Convenției cu privire la Recunoașterea Calificărilor obținute în Învățământul Superior în Statele din regiunea Europei;
- b. Rețeaua Europeană de Centre Naționale de Informare cu privire la mobilitatea și recunoașterea universitară (Rețeaua ENIC), instituită prin decizia Comitetului de Miniștri al Consiliului

Europei din 9 iunie 1994 și Comitetului Regional UNESCO pentru Europa din 18 iunie 1994 (CL).

Din cele stipulate, deducem că, la începutul anilor '90, a apărut necesitatea corelării unor activități în vederea constituirii unui sistem educațional transnațional, care ar fi putut asigura deschiderea și valorificarea potențialului academic și științific la nivel regional. În acest scop se formează Rețeaua Europeană a Centrelor Naționale de Informare cu privire la mobilitatea și recunoașterea universitară (Rețeaua ENIC).

Ațiunile întreprinse până în anul 1999 pot fi considerate etapă de pregătire, premergătoare concepției propriu-zise, care a avut drept scop ajustarea învățământului superior sub câteva aspecte: la nivel de legislație (aspect normativ); aspect structural și aspect procedural, în scopul creării Spațiului Unic European al Învățământului Superior. Momentul de trecere de la perioada de pregătire la etapa confirmării propriu-zise a concepției Bologna poate fi considerată întrunirea celor patru miniștri ai educației din cele mai reprezentative țări europene, care s-a produs la Sorbona, cu ocazia aniversării universității Sorbona. Această întrunire se finalizează cu *Declarația comună privind armonizarea structurii sistemului european de învățământ superior a celor patru miniștrii în funcțiune pentru învățământ superior din Germania, Franța, Italia și Marea Britanie* (Paris, Sorbona, 25 mai 1998). „În ultimii ani procesul european a făcut o serie de pași importanți. În mod relevant ei denotă că Europa nu semnifică doar zona Euro, cea a băncilor și a economiei, ci reprezintă și o Europă a cunoștințelor. Noi suntem cei care trebuie să fortificăm și să consolidăm dimensiunile intelectuale, culturale, sociale și tehnice ale continentului nostru. În mare parte, acestea au fost conturate de universități, care continuă să joace un rol fundamental în dezvoltarea lor. Ne îndreptăm spre o perioadă de mari schimbări în învățământ și în condițiile de muncă, spre o diversificare a modului de desfășurare a carierei profesionale, în care studiile și instruirea se transformă într-o obligație evidentă. Le datorăm studenților noștri, societății noastre, în general, un sistem de învățământ superior care să le ofere oportunități optime în găsirea domeniului personal de performanță. Un spațiu european deschis al învățământului superior oferă un număr mare de perspective benefice. El, respectând diversitatea noastră, cere, totodată, eforturi continue de înlăturare a barierelor și de dezvoltare a unui cadru pentru predare și studiere / cercetare, care ar spori o mobilitate și cooperare din ce în ce mai strânsă” [134].

La această întrunire este abordată problema studiilor în cicluri: licență și post licență, utilizarea sistemului de credite academice transferabile, mobilitatea academică. Este promovată ideea că studenții din diferite medii sociale trebuie să poată avea acces la învățământul superior în orice moment al activității lor profesionale. Este promovată ideea că studenții din ciclul de licență ar trebui să beneficieze de o varietate de programe, inclusiv oportunități pentru studii multidisciplinare, extinderea competențelor în cunoașterea limbilor și abilitatea de a utiliza noi

tehnologii informaționale. În cadrul ciclului de postlicență va exista posibilitatea de a alege între titlul de master de scurtă durată și cel de doctor de o durată mai lungă, cu posibilitatea trecerii de la un ciclu la altul. În ambele situații se va pune accentul pe cercetare și pe lucrul individual.

Din analiza prevederilor distingem deja reglementări conceptuale clare cu referire la sistem (structurarea învățământului superior pe cicluri) și la proces: prevederi cu referire la finalități (cu ce scop se fac schimbările în învățământul superior), la conținut (accent pe studiul limbilor, al tehnologiilor informaționale, pe diversitatea programelor), la modalitățile de organizare a învățământului superior (accent pe lucrul individual).

Declarația stabilește recunoașterea titlurilor, armonizarea progresivă a structurilor. „Ne adresăm la alte state-membre ale Uniunii și altor țări europene cu apelul de a ni se alătura în acest scop, precum și la toate universitățile europene de a consolida poziția Europei în lume prin îmbunătățirea continuă a procesului educațional oferită cetățenilor săi” [134].

Nucleul Concepției Bologna este stipulat în *Magna Charta Universitatum*, semnată de cei patru miniștri ai educației (Anexa 3), care configurează următoarele idei: viitorul umanității depinde de educație, iar universitățile au menirea să realizeze acest proces; universitățile trebuie să asigure generațiilor tinere un viitor cultural, social, economic prin studiile universitare și pregătirea pentru formarea continuă; universitățile, prin educație, trebuie să asigure un echilibru dintre mediul natural și cel social (MCU).

Concepția Bologna își consolidează pozițiile prin Declarația de la Bologna '99, „*Spațiul European al Învățământului Superior*“, prin Declarația comună a Miniștrilor Educației din Europa, convenită la Bologna, 19 iunie 1999 (Declarația de la Bologna a fost semnată de către miniștrii educației din 29 de țări europene cu ocazia CRE / Conferința Confederației Rectorilor din Uniunea Europeană, care a avut loc la Bologna, 18-19 iunie 1999). Declarația conținea următorul mesaj: „O Europă a Cunoașterii este acum unanim recunoscută drept un factor de neînlocuit pentru dezvoltarea socială și umană și drept o componentă indispensabilă pentru consolidarea și îmbogățirea calității de a fi cetățean al Europei, capabilă de a oferi cetățenilor săi competențele necesare pentru a face față provocărilor noului mileniu, împreună cu conștientizarea unor valori comune și a apartenenței la un spațiu social și cultural comun. Vitalitatea și eficiența oricărei civilizații poate fi măsurată prin modul în care cultura sa atrage alte țări. Trebuie să ne asigurăm că sistemul european de învățământ superior acumulează un grad de atracție pe plan mondial egal cu tradițiile noastre extraordinare, culturale și științifice” [132]. Considerăm că această declarație definitivează ideatic concepția învățământului superior European, exprimarea exhaustivă a misiunii culturii europene și identificarea mecanismului de perpetuare și dezvoltare a acesteia în regiune și în lume (prin educația universitară). Declarația respectivă atribuie denumire concepției europene a învățământului superior „Procesul de la

Bologna”, atât prin consistența ideilor conceptuale, cât și prin reprezentativitatea universităților europene (din 29 de țări europene). Deci, concepția nu mai rămâne în zona unor reflecții strategice, ci trece în zona recunoașterii regionale prin implicarea majorității comunității academice din regiune.

La nivel procedural, se iau măsuri în vederea ajustării cadrului normativ și de sistem. Se apreciază o mai bună comparabilitate și compatibilitate a sistemelor de învățământ prin:

- Adoptarea unui sistem de diplome ușor de comparat și de recunoscut prin implementarea ideii de supliment la diplomă, în vederea promovării angajabilității cetățenilor Europei și competitivității internaționale a sistemului de învățământ superior.
- Adoptarea unui sistem bazat în mod esențial pe doua cicluri, de „undergraduate” și „graduate”. Accesul la al doilea ciclu va necesita completarea cu succes a studiilor din primul ciclu, care ar putea dura cel puțin trei ani. Diploma primită după absolvirea primului ciclu va fi, de asemenea, relevantă pentru piața de muncă europeană ca un nivel anume de calificare. Al doilea ciclu ar trebui să ducă spre diploma de master și / sau de doctor, așa cum se întâmplă în multe țări ale Europei.
- Stabilirea unui sistem de credite echivalent cu sistemul ECTS ca o oportunitate de a promova ideea de mobilitate a studenților peste tot în lume. Creditele ar putea fi obținute și în contexte care nu implică învățământul superior, care presupun învățarea pe tot parcursul vieții, atâta timp cât sunt recunoscute de către universitate.
- Promovarea mobilității prin depășirea obstacolelor către exercițiul efectiv al circulației libere, punându-se, în special, următoarele accente pentru studenți: accesul la studii și la oportunități de formare și serviciile legate de acestea; pentru profesori, cercetători și personalul administrativ: recunoașterea și valorificarea perioadelor petrecute în concursul european prin cercetare, predare și formare, fără a fi prejudiciate drepturile lor statutare.
- Promovarea cooperării europene în asigurarea calității unei viziuni legate de ideea de a dezvolta criterii și metodologii comparabile. Promovarea dimensiunilor necesare europene legate de învățământul superior, mai ales, în ceea ce privește dezvoltarea curriculară, cooperarea inter-instituțională, schemele de mobilitate și programele integrate de studiu, formare și cercetare.

La baza mecanismului de funcționare a concepției europene este plasată respectarea diversității culturale și lingvistice și autonomia universitară. La această etapă este constituit și mecanismul de consolidare a Procesului Bologna, organisme de dezvoltare a concepției. Organul suprem al procesului devine conferința anuală/ bianuală, organul executiv este secretariatul permanent, care monitorizează îndeplinirea prevederilor conceptuale ale conferinței, identifică prioritățile și aspectele funcționale ale procesului.



Următoarea conferință (deja bianuală) are loc la Praga, cu genericul: *Către o arie europeană a învățământului superior*, al cărei comunicat este semnat de către miniștrii educației din 32 de țări (2001) [136]. Miniștrii au luat cunoștință de *Convenția instituțiilor europene de învățământ superior* – care a avut loc la Salamanca, pe 29-30 martie – și de recomandările *Convenției Europene a Studenților – de la Goteborg* (24-25 martie) și au apreciat implicarea activă a Asociației Universitare Europene (EUA) și a Uniunii Naționale a Studenților din Europa (ESIB) în procesul de la Bologna. În acest context identificăm rolul activ al universităților (exprimat în mare parte prin implicarea la nivel de management universitar) și rolul activ al actorilor principali: profesorii și studenții.

Conferința de la Praga determină o nouă direcție conceptuală a Procesului Bologna: asigurarea calității învățământului superior [136]. Miniștrii au recunoscut nevoia de cooperare pentru a rezolva provocările induse de educația transnațională. De asemenea, au fost de acord că este nevoie de o perspectivă asupra învățării pe tot parcursul vieții, asupra educației permanente. Aspectele de ordin ideatic completează concepția Bologna:

- Adoptarea unui sistem de diplome ușor de citit și de comparat;
- Adoptarea unui sistem bazat pe două cicluri de studii, care face absolut necesară adoptarea unui quantum comun de calificări;
- Adoptarea unui sistem de credite cum este *ECTS* sau unul compatibil cu acesta, care să ofere atât posibilitatea de transferabilitate, cât și de acumulare;
- Promovarea mobilității;
- Promovarea cooperării europene pentru asigurarea calității; consolidarea Rețelei Europene de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ENQA);
- Promovarea dimensiunii europene în învățământul superior, ca să îmbunătățească dezvoltarea modulelor, a cursurilor și a programelor cu conținut, orientare și organizare europeană;
- Învățarea pe tot parcursul vieții (educația permanentă);
- Promovarea atractivității Spațiului European al Învățământului Superior [130].

Problematica întăririi cooperării europene în domeniul formării profesionale este sistemic abordată în cadrul „*Declarației de la Copenhaga*” (2002), unde accentele definitorii ale relației dintre piața muncii, partenerii sociali și formarea profesională prin învățământ profesional tehnic și superior sunt stabilite pe anumite dimensiuni strategice. Aspectele conceptuale ale Procesului Bologna sunt axate la această întrunire pe următoarea idee-cheie: „În Europa, dezvoltarea economică și socială din ultima decadă a demonstrat necesitatea crescândă a unei dimensiuni europene a educației și formării. Mai mult, tranziția către o economie bazată pe cunoaștere, capabilă de creștere economică durabilă, cu locuri de muncă mai multe și mai bune, cu un grad mai mare de coeziune socială, aduce noi provocări în domeniul dezvoltării resurselor umane” [133].

Declarația de la Copenhaga face trimitere, în mare parte, la importanța și rolul educației ca parte integrantă a politicilor sociale și economice, ca instrument pentru consolidarea competitivității europene în lume și ca garanție a asigurării coeziunii societăților noastre și a dezvoltării depline a cetățenilor acestora. Dezvoltarea unui sistem de educație și formare profesională de calitate reprezintă un element crucial al acestei strategii, în special, în ceea ce privește promovarea incluziunii sociale, a coeziunii, a mobilității, a capacității de angajare și a competitivității.

În baza acestor idei, Concepția Bologna accentuează:

- Dimensiunea europeană a învățământului superior;
- Transparență, informație și orientare. Implementarea și raționalizarea rețelelor și a mijloacelor de informare, inclusiv integrarea instrumentelor existente, cum ar fi CV european, completări ale certificatelor sau ale diplomelor (*engl., diploma supplement*);
- Accesul la educație și formare și transferabilitatea și recunoașterea competențelor și a calificărilor, pentru a sprijini mobilitatea geografică și ocupațională a cetățenilor din Europa;
- Recunoașterea competențelor și a calificărilor;
- Asigurarea calității în învățământul superior.

Ministerele responsabile de educația și formarea profesională și Comisia Europeană au confirmat necesitatea îndeplinirii obiectivelor și priorităților de acțiune stabilite în această declarație și a participării în cadrul cooperării susținute în domeniul educației și formării profesionale, incluzând partenerii sociali.

Conferința din 2003, organizată la Berlin, definitivează procesul de constituire a Procesului Bologna. Genericul acestei întruniri este: formarea Spațiului european de învățământ superior.

Prin comunicatul de la Berlin, miniștrii au reafirmat importanța dimensiunii sociale a procesului de la Bologna, stipulând că necesitatea de a crește caracterul competitiv trebuie să fie corelată cu obiectivele de îmbunătățire a caracteristicilor sociale în domeniul Spațiului European de Învățământ Superior, având drept scop intensificarea coeziunii sociale și reducerea inegalităților sociale și de sex atât la nivel național, cât și la cel european. În acest context, miniștrii și-au reafirmat poziția că învățământul superior este un bun și o responsabilitate publică. Ei au accentuat faptul că în cooperarea și în schimburile internaționale academice trebuie să prevaleze valorile academice. La fel a fost relevată necesitatea legăturii mai adecvate dintre învățământul superior și sistemul de cercetare.

La baza ideilor conceptuale sunt plasate următoarele constatări: necesitatea consolidării unei Europe bazate pe cunoștințe. Scopul acestei acțiuni este a păstra bogăția culturală și diversitatea lingvistică a Europei, bazată pe moștenirea diferitor tradiții, precum și a educa potențialul de inovație, de dezvoltare economică și socială printr-o cooperare atotcuprinzătoare dintre instituțiile europene de învățământ superior [124].

Prin conferința de la Berlin, Procesul Bologna consolidează reperele conceptuale. Sunt accentuate cele cu referire la esența educației și la specificul relației acestui fenomen cu contextul socio-cultural și economic. În acest sens se pune în valoare și se insistă asupra consolidării caracterului continuu al educației. Devine evidentă influența fenomenului globalizării, prin deschiderea spațiului unic educațional pentru studenții din alte regiuni ale lumii. În același timp sunt consolidate aspectele conceptuale cu referire la structură și la mecanismele care favorizează integrarea și crearea unui circuit liber al profesorilor și studenților. Ideea-cheie plasată la baza mobilității academice este promovarea dimensiunii europene în învățământul superior. Tezaurul cultural, exprimat în tradiții, mod de viață, comunicare socială, este îmbinat cu valorile mediului universitar: excelența în educație și performanța în cercetare. Pentru ca prerogativele conceptuale să reușească, conferința de la Berlin prioritizează calitatea învățământului superior și consolidează mecanismele de asigurare a calității.

Prin comunicatul de la Berlin se conturează cele zece idei conceptuale ale învățământului superior european. Acestea își au originea în declarațiile și comunicatele anterioare sau au un caracter generalizator, dedus pe parcursul perioadelor de constituire a Procesului Bologna. Considerăm că prin comunicatul de la Berlin se încheia a doua perioadă de evoluție a concepției învățământului superior. Această afirmație o facem în baza următoarelor constatări: a) în mare parte este definitivată din punct de vedere ideatic concepția propriu-zisă; b) este trasat obiectivul de constituire a Spațiului Unic European al Învățământului și, prin aceasta, se conturează Sistemul European al Învățământului Superior.

Conferințele ulterioare materializează următoarea etapă, etapa ajustărilor, a asigurării și dezvoltării concepției învățământului superior în conformitate cu schimbările curente ale spațiului sociocultural și economic al Europei.

La nivel procedural comunicatul stabilește anumite priorități și, în primul rând, asigurarea calității, care are un caracter cuprinzător și constituie o condiție a realizării dezideratelor conceptuale. În acest sens este prevăzut ca, până în anul 2005, sistemele naționale de asigurare a calității să includă:

- Definierea responsabilităților organelor și instituțiilor implicate;
- Evaluarea programelor sau a instituțiilor, inclusiv evaluarea internă, analiza externă, participarea studenților și publicarea rezultatelor;
- Un sistem de acreditare, certificare sau proceduri comparabile;
- Participarea internațională, cooperarea și organizarea rețelelor.

Comunicatul de la Bergen (2005) se integrează în procesul de dezvoltare a concepției învățământului superior prin genericul: „Spațiul European al Învățământului Superior – Realizarea Obiectivelor” [123]. Genericul întrunirii scoate în evidență esența mesajului. Acesta are un

caracter predominant de executare a prevederilor. Organul superior al Procesului Bologna declară drept prioritate monitorizarea îndeplinirii obiectivelor conceptuale și ajustarea lor, după caz, a problematicii actuale a spațiului socioeconomic și cultural al Europei. Rolul consfătuirii și accentele activității configurează următoarele prevederi:

- Parteneriatul în învățământul superior, prin care este subliniat rolul central al instituțiilor de învățământ superior, al personalului didactic și al studenților, ca parteneri în Procesul Bologna;
- Sistemul de organizare a studiilor prevede importanța asigurării unei complementarități între cadrul general al calificărilor proiectat pentru SEÎS și propunerea cadru mai cuprinzătoare pentru calificările învățării pe tot parcursul vieții;
- Dimensiunea socială ce cuprinde măsuri adoptate de guverne pentru a ajuta studenții, mai ales pe cei provenind din grupuri sociale dezavantajate, precum și pentru a asigura servicii de orientare și consiliere în vederea lărgirii accesului la învățământul superior;
- Asigurarea calității;
- Recunoașterea diplomelor și a perioadelor de studii;

Una dintre prioritățile de bază care se configurează la această conferință este consolidarea celor doi piloni ai învățământului superior: educația și cercetarea, care constituie esența activității unei universități și o fac distinctă de alte instituții de învățământ.

Conferința de la Londra (2009) exprimă o reacție curentă a spațiului european la fenomenele cardinale, care se accentuează pe mapamond. Genericul acestei ședințe reflectă esența mesajului: „*Realizarea Spațiului European al Învățământului Superior – un răspuns la provocările globalizării*”, în care se spune: „Suntem conștienți de importanța influenței pe care instituțiile de învățământ superior o exercită asupra dezvoltării societății, fiind, prin tradiție, centre de învățare, cercetare, creativitate, transfer de cunoștințe, precum și de rolul lor esențial în definirea și transmiterea valorilor pe care se bazează societățile noastre. Din aceste considerente, scopul nostru este asigurarea resurselor necesare instituțiilor de învățământ superior pentru a continua îndeplinirea obiectivelor propuse. Aceste obiective vizează: pregătirea studenților pentru viață ca cetățeni activi într-o societate democratică; pregătirea studenților pentru cariera viitoare și pentru dezvoltarea personală; crearea și păstrarea unei baze de cunoștințe ample, avansate; stimularea cercetării și inovării” [127].

Aceste idei-cheie reformulează reperele conceptuale ale Procesului Bologna. Pe lângă calitatea educației, dimensiunea socială și mobilitate, se reaccentuează necesitatea educației continue. Pe lângă aceste dimensiuni conceptuale apar idei noi precum:

- Doctoratul ca ciclu al învățământului superior;
- Spațiul European al Învățământului Superior în context global;

- Angajarea în câmpul muncii și corespunderea studiilor cu cerințele pieței muncii.

La această ședință este accentuată următoarea idee: „Deoarece 2010 va reprezenta trecerea de la procesul Bologna la Spațiul European al Învățământului Superior, acest moment de răscruce va fi un prilej pentru reafirmarea deciziei noastre de a considera învățământul superior ca pe un element esențial în întărirea societății prin forțe proprii la nivel național și european. 2010 va reprezenta și o ocazie de a reformula ideile care ne-au motivat în lansarea Procesului Bologna în 1999 și pentru a fundamenta Spațiul European al Învățământului Superior pe valori și idei care depășesc nivelul structurilor și instrumentelor de lucru. 2010 va însemna și posibilitatea de a direcționa evoluția sistemului educațional în învățământul superior pe o traiectorie care depășește problemele curente, transformându-le în posibilități de confruntare cu cerințele viitorului” [127].

Conferința de la Louvain – la Neuve (2009) identifică prevederile conceptuale menite să asigure trecerea la o nouă etapă a dezvoltării concepției învățământului Superior European. Comunicatul de la Louvain se bazează pe următoarele idei-reper: „În deceniul de până la 2020, învățământul superior european are o contribuție esențială la realizarea unei Europe a cunoașterii, care este extrem de creativă și inovatoare. Confruntându-se cu provocarea unei populații în curs de îmbătrânire, Europa poate avea succes doar în acest efort în cazul în care maximizează talentele și capacitățile tuturor cetățenilor săi și se angajează pe deplin pe tot parcursul vieții în învățare, precum și în extinderea participării la învățământul superior.

Învățământul superior european se confruntă, de asemenea, cu provocarea majoră și ca urmare a acestei oportunități a globalizării și a evoluției tehnologice accelerate, cu noi mijloace de învățare și noi tipuri de învățare. Învățarea centrată pe student și mobilitatea va ajuta studenții să dezvolte competențele de care au nevoie într-o muncă în schimbare. Piața muncii le va permite să devină cetățeni activi și responsabili. Investiția în învățământul superior este o prioritate” [128].

Prin acest comunicat, se formulează scopul guvernelor europene, care trebuie să asigure instituțiile de învățământ superior cu resursele necesare pentru a continua să îndeplinească diversitatea sarcinilor lor, cum ar fi: pregătirea studenților pentru viață ca cetățeni activi într-o societate democratică; pregătirea studenților pentru cariera lor viitoare; crearea și menținerea unei baze largi de cunoștințe avansate și stimularea cercetării și inovării. În acest sens este recunoscută necesitatea și importanța reformei continue a sistemelor de învățământ superior și a politicilor educaționale, ce urmează să rămână ancorate în valorile europene de autonomie instituțională, libertate academică și echitate socială, cu implicarea pleneră a profesorilor și studenților.

Ținând cont de acest mesaj, comunicatul de la Louvain a delimitat următoarele priorități:

- Dimensiunea socială: acces echitabil și finalizarea studiilor. Aceasta implică îmbunătățirea

mediului de învățare, eliminarea tuturor barierelor pentru a studia și crearea condițiilor economice potrivite pentru ca studenții să poată beneficia de oportunitățile de studiu la toate nivelurile;

- Învățarea pe tot parcursul vieții. Colaborarea între universitate, student, agent economic, care asigură politica comună în asigurarea învățării continue;
- Angajabilitatea în câmpul muncii;
- Educația, cercetarea și inovarea;
- Deschiderea internațională (competiția globală, colaborarea cu organisme internaționale);
- Finanțarea învățământului superior.

Următoarele conferințe pun accent pe concepția învățământului superior, denumind-o Concepția Spațiului European al Învățământului Superior. Genericul întrunirii de la București (2012) este: „*Valorificarea la maximum a potențialului nostru: Consolidarea Spațiului European al Învățământului Superior*”. Însăși denumirea comunicatului exprimă esența implicării: se mizează pe consolidarea acțiunilor întreprinse. Concepția învățământului superior este la etapa consolidării spațiului european, se pune accent nu atât pe noi prevederi conceptuale, cât pe valorificarea celor declarate anterior. Prevederea prioritară este „*Asigurarea învățământului superior de calitate pentru toți*” [125].

Drept prevederi conceptuale acționale sunt reiterate următoarele:

- Sporirea accesului la studii superioare;
- Dimensiunea socială a învățământului superior;
- Centrarea pe student;
- Finanțarea și guvernarea;
- Sporirea șanselor de angajare pentru a servi nevoilor Europei;
- Axarea pe finalitățile educației (supliment la diplomă, CNC);
- Mobilitatea pentru o mai bună învățare;
- Recunoașterea academică și profesională, inclusiv recunoașterea învățării non-formale și informale, se află în centrul SEIS [125].

Întrunirea de la Yerevan, prin comunicatul său, la fel afirmă etapa de consolidare a spațiului european al învățământului superior. Ideea-cheie a mesajului exprimă esența implicării organismelor de monitorizare în sistemul și procesul european al învățământului superior. Învățământul superior contribuie în mod eficient la construirea societății incluzive, bazate pe valorile democratice și drepturile omului; prin învățământ sunt oferite oportunități de a oferi competențele și abilitățile necesare pentru cetățenia europeană, inovarea și ocuparea forței de muncă. „Și în continuare vom sprijini și proteja studenții și personalul în exercitarea dreptului lor

la libertatea academică; asigurarea reprezentativității lor în calitate de parteneri cu drepturi depline în guvernarea instituțiilor de învățământ superior autonome” [126].

Reperetele conceptuale prioritare, declarate prin comunicatul de la Yerevan, se axează pe:

- Îmbunătățirea calității și relevanței învățării și predării;
- Stimularea capacității de inserție profesională a absolvenților pe tot parcursul vieții active, ce derivă din schimbarea rapidă a piețelor muncii, influențată de evoluția tehnologiei, de apariția unor noi locuri de muncă, precum și de creșterea oportunităților de angajare și selfemployment.

Consolidarea spațiului unic european al învățământului superior a fost scopul major al întrunirii de la Paris ( 24-25 mai 2018 ). Accentele au fost puse pe sporirea mobilității studenților și a personalului datorită unor instrumente concrete comune, cum ar fi sistemul european de transfer al creditelor (ECTS), structurarea studiilor în trei cicluri și asigurarea calității învățământului superior. Conferința de la Paris a insistat și pe valorile fundamentale prin consolidarea cooperării între țări pentru un viitor mai bun al învățământului superior. Comunicatul subliniază necesitatea îmbunătățirii implementării valorilor fundamentale, în special a democrației, deoarece standardele învățământului superior transmit noțiuni de pace și libertate.

Ținând cont de realitățile europene și globale, Sistemul European al Învățământului Superior tinde să facă sistemul mai inclusiv, deoarece populația este diversă, migrația este destul de pronunțată, iar schimbările demografice profunde. În SEIS, trebuie să crească punerea în aplicare a reformelor structurale (asigurarea calității, realizarea reformelor la nivel național, aplicarea ECTS).

Generalizând evoluția actuală a concepției învățământului superior, ca rezultat al studiului întreprins de către noi, delimităm următoarele etape:

1. Etapa de pregătire a lansării Procesului de la Bologna 1997 -1999;
2. Etapa constituirii concepției Proces Bologna 1999 -2003;
3. Etapa consolidării concepției Proces Bologna 2003- 2010;
4. Etapa Spațiului Unic European al învățământului superior 2010 – prezent.

Fiecare dintre aceste etape are anumite caracteristici și rolul său în configurarea noii paradigme universitare. Cert este faptul că aceste etape au fost răspunsuri prompte și adecvate a învățământului superior la cerințele mediului sociocultural. Învățământul superior european acceptă rolul de promotor al civilizației și economiei europene; devine în această perioadă o forță motrice a evoluției regiunii europene.

Această situație este rezultatul evoluției învățământului superior și constituirea acestui nivel educațional, ca parte integrantă a civilizației europene și apoi mondiale. Pentru a înțelege mai bine reperetele conceptuale, vom generaliza etapele evoluției paradigmei universitare și modali-

tatea de manifestare a acestora în context sociocultural, deduse de către noi, ca rezultat al investiției științifice.

Conform concepției studiilor universitare, putem identifica câteva etape ale evoluției.

## I. Paradigma medievală (XI-XVIII)

1. *Etapa constituirii*: sec. XI-XIV, care are următoarele caracteristici:

- sunt instituții ce pun accentul pe valorificarea cunoștințelor, utilizând tezaurul experienței umane, fără a ține cont de interesele naționale, fără a avea o corelație strânsă cu evoluția structurilor statale;
- se constituie în baza intenției părtașilor de idei: profesori și studenți, având drept scop transmiterea și achiziția cunoștințelor, promovarea ideilor acceptate în contextul timpului;
- demonstrează autonomie sub toate aspectele funcționării (academic, financiar etc.);
- conținutul se încadrează în limitele domeniilor cunoscute, punând accent pe conținuturile studiate anterior în mediul eclesiastic.

Chiar din momentul apariției, universitățile își demonstrează rolul edificator pentru societate și valorifică tezaurul cultural. Argumente în acest sens sunt conținutul și preocupările diverselor universități. La interferența lumii creștine și arabe, se constituie centre de studiu în domeniul medicinei, studii care valorifică influența ambelor culturi. În Italia se constituie universități axate pe studiul dreptului, valorificând sursele și experiența în domeniu a mediului/ arealului respectiv. În Franța, la Paris, se consolidează facultatea de teologie, fapt care, în virtutea poziției geografice, nu generează stări de conflict și disensiuni culturale.

1.2 *Diversificarea învățământului superior în sec. XV-XVIII*, care are următoarele caracteristici:

- structurile statale se implică în organizarea universităților;
- apare o anumită dependență a universităților de structurile statale;
- conținutul instruirii conturează un caracter pragmatic și se adaptează unor necesități de integrare a absolvenților în structurile socioeconomice;
- universitățile se organizează și funcționează într-un și pentru un context sociocultural determinat, dar cu menținerea unei deschideri și pentru studenții din alte regiuni.

## II. Paradigma modernă (sec. XIX)

1. *Etapa afirmării paradigmei moderne*:

- se accentuează caracterul laic al instruirii;
- scade autonomia universitară în raport cu statul;
- conținutul reflectă cerințele pieței muncii;



- universitățile devin centre ale cercetării științifice;
- învățământul superior are caracter de elită;
- se produce o diversificare a conținuturilor universitare, cu accent pe științele exacte, dar și pe apariția și dezvoltarea disciplinelor socioumanistice.

Evoluția universităților din Europa are un traseu deosebit de evoluția universității americane. Analiza celor două modele demonstrează interferența dintre acestea, dar și adevărul că universitatea, ca instituție educațională, este exponentul timpului și spațiului sociocultural respectiv.

## 2.2. *Etapă consolidării paradigmei moderne (începutul sec. XX – anii 80 ai sec. XX)*

Această etapă are următoarele caracteristici:

- crește rolul social al universităților;
- universitatea, practic, își pierde autonomia (de regulă, în sistemele politice autoritariste);
- se amplifică rolul cercetării;
- cresc cerințele societății față de universitate, învățământ superior;
- se constată un dezechilibru între schimbările produse în societate, așteptările societății față de universitate și capacitatea de a reacționa a universităților;
- criza învățământului superior este apreciată prin prisma succesului socioprofesional al absolvenților și prin evoluția/dezvoltarea sectoarelor reale ale economiei naționale

## III. Paradigma postmodernă (anii 80 ai sec. XX – prezent).

Această etapă în evoluția învățământului superior are următoarele caracteristici:

- crește considerabil rolul social al învățământului superior, care este considerat mecanismul de bază al consolidării și dezvoltării societății prin asigurarea dezvoltării economiei și coeziunii sociale;
- se diminuează caracterul național al învățământului superior (se revine la caracterul regional al învățământului superior), fapt care determină anumite remanieri de structură și proces la nivel regional, național și instituțional;
- se profilează autonomia universităților în raport cu structurile manageriale naționale;
- se repune în valoare rolul studentului în universitate și este evaluat parteneriatul profesor – student ca factor determinant al reușitei educaționale;
- se pune accent pe valorarea mobilității academice, ca resursă de învățare, cercetare și formare a profilului valoric al actantului din învățământul superior;
- se mizează pe necesitatea și rolul fortificării relației funcționale dintre cei doi piloni ai învățământului superior: educația și cercetarea, cu accent pe inovare;

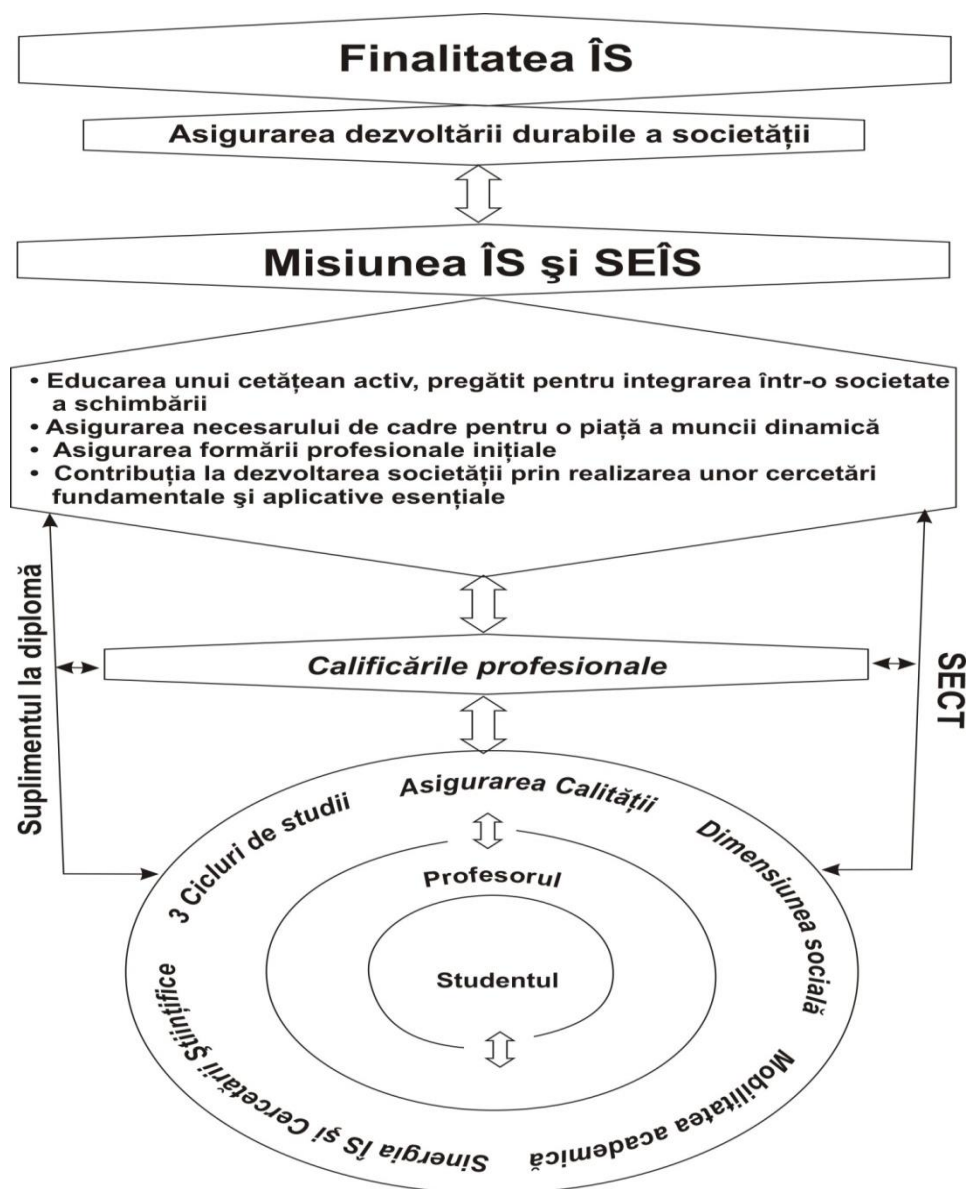
- procesul didactic solicită abordarea constructivistă, care se axează pe activitatea de învățare prin cercetare a studentului, profesorului revenindu-i rolul de facilitator.

Pentru o clarificare a lucrurilor, menționăm că termenul de paradigmă este utilizat de către noi, în acest context, ca „model” al învățământului superior, construct ideatic și funcțional, concepție. Sintagma Proces Bologna este definită în această lucrare, ca sinonim al sintagmei *Paradigma Bologna*. Caracterul aplicabil al acestei paradigme rezidă în capacitatea promovării unor principii generale, funcționale la nivel european, pe de o parte, și posibilitatea adaptării la tradițiile sistemelor naționale de învățământ, pe de altă parte.

Corelarea dirijată a evoluției sistemului de învățământ superior cu mediul socioeconomic, problemele regionale și globale au consolidat caracterul prospectiv al învățământului superior.

Prin această concepție, societatea europeană a recunoscut prioritatea și primordialitatea învățământului în raport cu mediul socioeconomic.

Republica Moldova este parte a Procesului Bologna și deci a acceptat implementarea concepției respective din anul 2005 [123]. Odată cu aderarea la Procesul Bologna, universitățile din țara noastră demarează procesul de substituire a vechii paradigme cu noua paradigmă. În scopul realizării unei analize a procesului de implementare și evaluare a efectului acestei reforme, considerăm necesară elaborarea unui model teoretic de studiu/cercetare. Acest model se configurează în baza principiilor de constituire a concepției, cu stabilirea implicației actanților principali: profesorul și studentul.



**Fig.2.1.** Model teoretic de evaluare a paradigmei actuale a învățământului superior european

Constructul modelului pornește de la misiunea învățământului superior în contextul realității socioeconomice. Civilizația europeană, dar și mondială, pune un accent deosebit pe rolul mediului universitar în consolidarea și evoluția culturii și economiei europene. În acest sens solicită universităților formarea profesională de calitate; formarea poziției civice a membrilor societății și dezvoltarea domeniilor științifice, prin fortificarea cercetării fundamentale și aplicative.

Misiunea are la bază câteva repere conceptuale, precum: asigurarea calității învățământului superior, care se apreciază în raport cu dimensiunea socială a învățământului superior; sinergia formării profesionale cu cercetarea; mobilitatea academică. Există o interdependență dintre aceste repere, axate pe o condiționare reciprocă, ce necesită o abordare sistemică și realizare sistematică.

Actuala paradigma a învățământului superior are drept finalitate edificarea unei societăți durabile, care valorifică eficient factorii sociali, de mediu și guvernarea, având ca reper de bază specialiștii de calitate.

În scopul asigurării unei deschideri și corespunderii necesităților pieței muncii într-o eră a globalizării, învățământul superior utilizează câteva mecanisme, ce permit gestionarea eficientă a capitalului uman: sistemul de credite de studii și suplimentul la diplomă. Primul mecanism asigură mobilitatea persoanei în timp și spațiu (spațiul unic al învățământului superior), precum și învățarea pe parcursul întregii vieți. Cel de-al doilea mecanism asigură comunicarea eficientă dintre piața muncii, angajat și mediul universitar, în scopul evoluției eficiente, prin corelarea nevoilor și posibilităților de dezvoltare.

Actanții principali ai mediului universitar sunt profesorul și studentul. Prin aplicarea unei strategii axate pe reperele conceptuale ale constructivismului, profesorul devine facilitatorul procesului educațional, unde studentul, prin efort propriu și lucru individual, conform intereselor și perspectivei de activitate profesională, realizează formarea profesională.

Aceste elemente conceptuale, devin, prin modelul elaborat de către noi, variabile ale cercetării aplicative. Astfel, realizând experimentul de constatare (cu accent pe unele variabile ale cercetării), evaluăm rezultatele implementării concepției „Proces Bologna”, în contextul sistemului de învățământ superior din Republica Moldova.

## **2.5. Concluzii la Capitolul 2**

În acest capitol am realizat o periodizare inedită a etapelor evoluției paradigmei universitare, corelată cu evoluția mediului socioeconomic și cultural, al cărui produs au fost universitățile. Promovând o astfel de abordare, am scos în evidență caracterul obiectiv al evoluției învățământului superior, dar și contribuția factorului subiectiv, a personalității în dezvoltarea mediului universitar. Această abordare sistemică pune în lumină particularitățile de funcționare a universităților în contextul:

- **Paradigmei medievale (XI-XVIII)**, cu includerea etapelor de *constituire* a universităților (sec. XI-XIV) și *diversificarea învățământului superior* ( sec. XV-XVIII);
- **Paradigmei moderne** (sec. XIX – încep sec XX), cu includerea etapelor *afirmării paradigmei moderne* ( sec XIX) și *consolidării paradigmei moderne* (începutul sec. XX – anii 80 ai sec XX);
- **Paradigmei postmoderne** (anii 80 ai sec.XX – prezent), prin punerea în aplicare a concepției Proces Bologna.

Din prezentarea sintetizată a procesului evoluției paradigmelor învățământului superior, concluzionăm că schimbarea de paradigmă are premise socioculturale și economice. Universitățile sunt/devin un organism social care își corelează evoluția cu ritmul și esența schimbărilor din societate.

Se schimbă, însă, relația dintre universitate și societate: dacă la începuturi universitatea, prin modelul organizării și funcționării, apare ca mediu ce are misiunea de a consolida și promova experiența socială și tezaurul cognitiv acumulat de-a lungul veacurilor, în prezent misiunea învățământului superior este să-i asigure societății un viitor.

1. Evoluția universităților în secolele precedente se desfășoară în contextul unor condiții și procese diferite de cele ale secolului XXI, Procesul Bologna declanșând realizarea Spațiului European al Învățământului Superior.

2. Procesul Bologna se realizează etapizat, evoluția acestuia identificând patru etape: Etapa de pregătire a lansării Procesului de la Bologna 1997 -1999; Etapa constituirii concepției Proces Bologna 1999 -2003; Etapa consolidării concepției Proces Bologna 2003- 2010; Etapa Spațiului Unic European al învățământului superior 2010 – prezent.

3. Dezvoltarea învățământului superior în secolul XX are loc în contextul intensificării fenomenului masificării, care reconfigurează funcțiile acestuia și identifică anumite curențe care se propune a fi rezolvate în secolul XXI, pe când următoarea perioadă se dezvoltă în contextul internaționalizării și a unei globalizări masive.

4. Procesul Bologna stabilește obiective și principii care urmează a soluționa criza educației aprofundată spre sfârșitul secolului XX prin intermediul unor instrumente presetate în cadrul fiecărei din conferințele bienale Bologna

Modelul teoretic de evaluare a rezultatelor implementării noii paradigme în învățământul superior din Republica Moldova, elaborat de către noi, este construit în baza principiilor și reperelor conceptuale ale acestei paradigme, fapt ce-i atribuie un caracter aplicativ și poate fi utilizat de către organele de resort, dar și de către instituțiile de învățământ din țară, pentru evaluarea diverselor aspecte ale procesului educațional și a rezultatelor acestuia.

### **3. IMPLEMENTAREA CONCEPȚIEI PROCES BOLOGNA ÎN REPUBLICA MOLDOVA**

#### **3.1. Efectele implementării la nivel de sistem al învățământului superior**

Complexitatea și regularitatea reformelor ce au avut loc în învățământul superior din Republica Moldova în ultimul deceniu, schimbările calitative și cantitative care se întreprind la toate nivelele educaționale în învățământul superior, ca rezultat al aderării Republicii la SEIS/EHEA și a adoptării principiilor Bologna ca urmare a aderării acesteia la acest sistem multinațional în 2005, a facilitat apariția unor reacții bilaterale la productivitatea și utilitatea acestor reformări sistemice care au fost instaurate rapid și holistic, fapt demonstrat nu atât experimental și argumentativ, cât în urma opiniilor și concepțiilor actorilor învățământului superior, prezentate generalist și aleatoriu.

În fapt, Republica Moldova a suferit o multitudine de schimbări radicale la toate nivelurile sociale, iar învățământul superior, în special, a fost cel mai mult metamorfozat din cauza neconcordanței sale cu sistemele europene, or, scopul primar al Procesului Bologna acesta și ar fi – armonizarea învățământului superior și crearea unui Spațiu European al ÎS, în care toți actorii instituționali ar avea aceleași standarde și principii pe care și-ar baza activitatea.

Toate aceste evenimente galopante, precum și factorul uman – actorul primar, dar cel mai nepregătit pentru fructificarea principiilor Bologna, ne-au determinat în întreprinderea acestui studiu al pieței universitare din RM întru vizualizarea situației de facto a învățământului superior precum și a implementării acelor principii Bologna prestabilite la fiecare din conferințele ministeriale organizate bienal.

Experimentul pedagogic pe care ni l-am propus este unul unidimensional, deci constă doar în realizarea primei etape a unui experiment tradițional de cercetare, a experimentului de constatare, iar **drept instrument de cercetare am ales chestionarul** în forma prescrisă de E. Babbie în „The Practice of Social Research”, care presupune „o metodă de colectare a datelor prin întrebările puse persoanelor sau prin întrebarea acestora dacă sunt de acord sau în dezacord cu enunțurile care reprezintă diferite puncte de vedere” [47<sup>1</sup>, p. 18] Chestionarul nostru este unul constatativ, cu o funcție descriptiv-analitică, ce conține întrebări cu răspunsuri sistemice, iar un număr de **circa 100-160 de studenți și 20-50 de profesori reprezintă eșantionul** reprezentativ statistic **pentru fiecare instituție supusă studiului** în parte, cercetarea cuprinzând zece instituții din Republica Moldova: opt de stat și două private.

Am ales anume aceste instituții, deoarece sunt cele mai reprezentative pentru spațiul universitar moldovenesc atât prin numărul de studenți și de cadre didactice antrenate în procesul de studii, prin domeniile de formare profesională, prin amplasarea geografică, cât și prin receptivitatea și susceptibilitatea la reformele propuse de către ministerul de resort. Astfel,

**eșantionul de cercetare** cuprinde opt instituții publice: Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea Tehnică a Moldovei, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Academia de Studii Economice din Moldova, Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițeanu”, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, Universitatea de Stat din Tiraspol, Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hașdeu” din Cahul și două instituții private sunt Universitatea Liberă Internațională din Moldova și Universitatea de Studii Europene din Moldova.

Organizarea și desfășurarea **experimentului de constatare** a pornit de la ideea necesității de conștientizare a importanței dezvoltării EHEA și a apartenenței Republicii Moldova la aceasta, precum și de la ideea necesității conformării învățământului superior moldovenesc cu standardele și principiile învățământului superior european în limitele Proces Bologna. Pornind de la aceste idei, am conturat ulterior niște scopuri în funcție de care a și fost desfășurat chestionarul, scopuri derivate din acele principii Bologna, reiterate la fiecare conferință ministerială și care necesită a fi materializate de către fiecare actor participant al acestui proces:

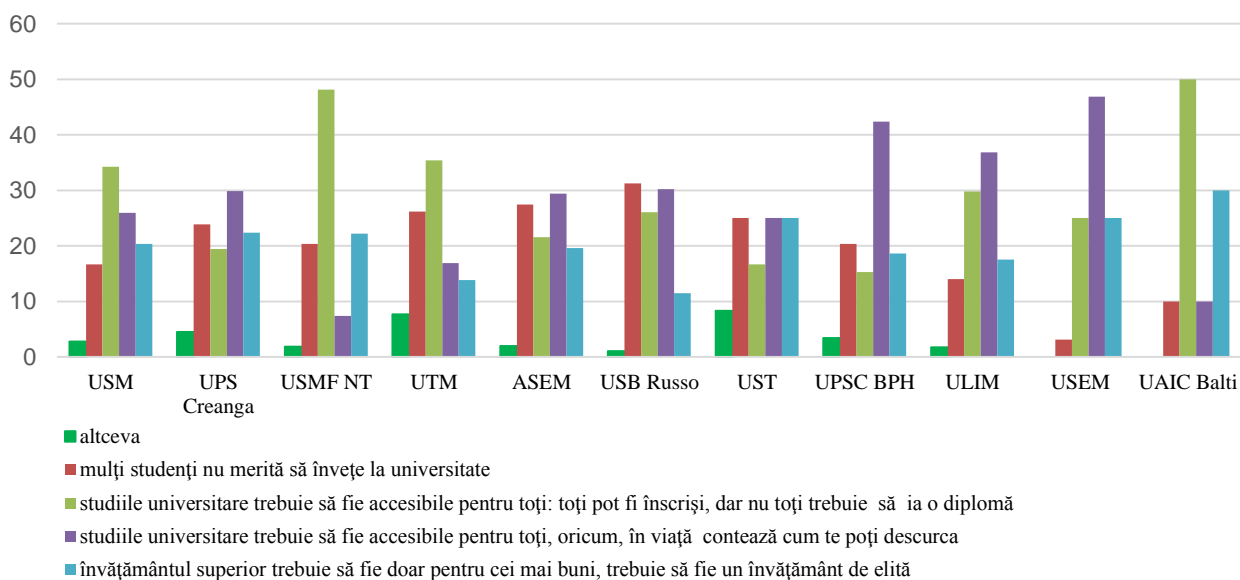
- identificarea scopului general al învățământului superior în RM;
- determinarea motivației intrinseci și extrinseci pentru studii superioare a studenților din RM;
- stabilirea unei relații de cauzalitate între necesitatea efectuării studiilor superioare și a scopurilor personale stabilite de fiecare;
- stabilirea avantajelor și dezavantajelor unui învățământ superior desfășurat pe cicluri;
- determinarea importanței autoguvernării pentru eficientizarea procesului de învățământ;
- stabilirea importanței relaționării profesor – student în procesul de predare-învățare;
- determinarea necesității și importanței creditelor academice și a mobilității academice întru europeanizarea învățământului superior;
- stabilirea conștientizării relației dintre învățământul superior și piața muncii în Republica Moldova.

Veridicitatea datelor și a rezultatelor oferite de către acestea este condiționată de eșantionul larg pe care s-a desfășurat studiul de cercetare, de implicarea în studiu a studenților de la diferite cicluri, ani, de diferite sexe și de la diferite facultăți, precum și a profesorilor cu stagii diferite de muncă, la fel de la facultăți diferite și cu titluri științifice diferite. Astfel, avem un eșantion de cercetare destul de multidimensional și multiaspectual, suficient pentru a oferi o privire de amploare cu o marjă de eroare minimă asupra situației reale în ÎS, monumentală pentru stabilirea unor recomandări și direcții de concentrare a forțelor întru îmbunătățirea situației actuale, precum și pentru determinarea punctelor forte ale reformării ÎS.

Pentru început, am dori analiza datelor colectate în urma chestionării studenților, și acest studiu analitic îl vom realiza la nivel instituțional și la nivel de sistem.

În cadrul studiului au fost chestionați peste 1300 de studenți de la diverse universități din țară, dar am putut valida, circa 1240 de chestionare și circa 270 cadre didactice. Primii patru itemi au reprezentat itemi de identificare, astfel, într-un final, avem 1080 de studenți la ciclul I și 160 de studenți la ciclul II. Deasemenea, criteriile de analiză încep odată cu itemul cinci, formulat în felul următor: *Accesul la studii*. Studenților li s-a cerut să aleagă afirmația prioritară pentru ei din șirul de enunțuri. Astfel, din numărul total de respondenți, 21% au afirmat că mulți studenți nu merită să învețe la universitate, deoarece nu au motivație și capacități, 29% au răspuns că studiile universitare trebuie să fie accesibile pentru toți; toți pot fi înscriși, dar nu toți trebuie să ia o diplomă, 28% de respondenți au optat pentru: studiile universitare trebuie să fie accesibile pentru toți; oricum, în viață contează cum te poți descurca, și 19% au ales: învățământul superior trebuie să fie doar pentru cei mai buni, trebuie să fie un învățământ de elită. 3% de respondenți au bifat „altceva” și au opinat referitor la aceleași idei în mod personalizat.

Deci, în urma analizei datelor, observam că tendința generală în rândul studenților coincide cu direcțiile Bologna, or, masificarea învățământului superior, popularizarea lui și angajarea în ÎS a cât mai mulți actori este și o prioritate a PB, cel puțin pentru ciclul I de studii. Mai mult de jumătate din cei chestionați consideră că ÎS trebuie să fie accesibil pentru toți, tendințele elitiste ale ÎS fiind susținute de către 19% din respondenți printr-un enunț direct, și de către 21% printr-un enunț cu aceeași încărcătură semantică, dar formulat diferit (Fig.3.1).

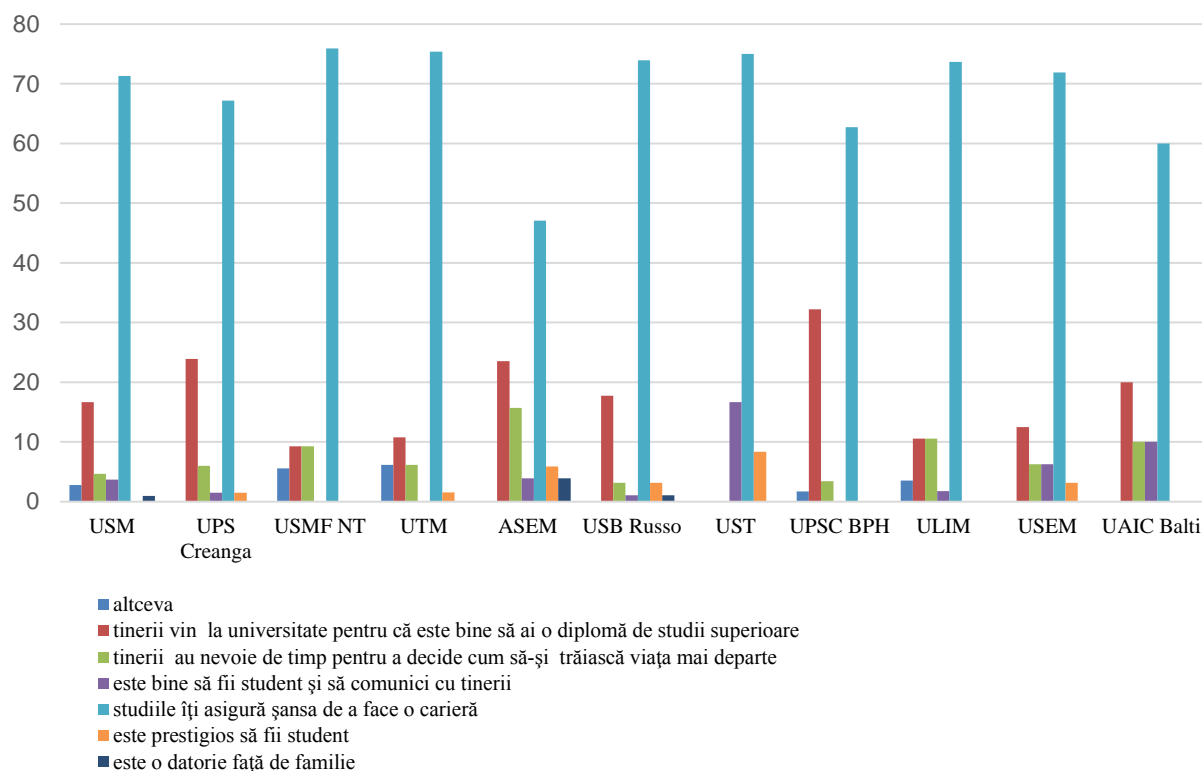


**Fig. 3.1. Accesul la studii superioare**

Următoarea variabilă a cercetării este motivația, or, care este acel imbold ce îi face pe tineri să obțină o calificare la o instituție de învățământ superior. Conform datelor obținute, șansa de a face o carieră este cel mai des ales motiv pentru care tinerii merg la universitate, și anume 69% au bifat acest punct, urmat, cu un decalaj major, de enunțul conform căruia este bine să ai o diplomă de studii superioare, ales de către 17% din respondenți, urmat respectiv de către



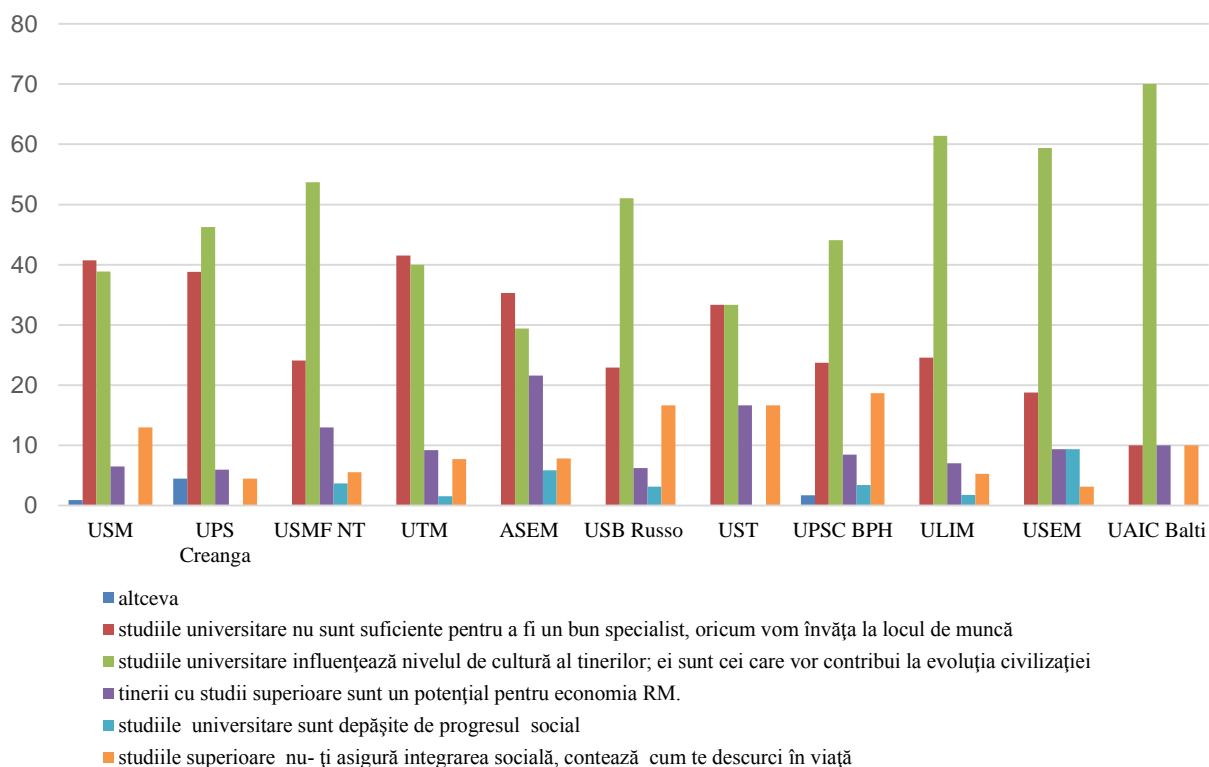
necesitatea unui timp pentru a decide să-și trăiască viața, selectat de către 6% din respondenți, importanța comunicării cu alți studenți captivând doar 2% din respondenți, și doar mai puțin de 2% din respondenți au ales: este prestigios să fii student. Contrar unor viziuni prestabilite, 0,5% patru respondenți au spus că merg la studii din datorie pentru familie, iar 2% au oferit versiuni proprii de răspuns (Fig.3.2).



**Fig.3.2.** Motivația pentru studii superioare

Perspectiva oferită de studiile superioare este studiată prin prisma a cinci enunțuri – trei cu tentă negativă și două cu orientare pozitivă. Și aici, la fel ca și la criteriul cinci, direcția pozitivă a perspectivei oferite de accesarea la universitate este net superioară, cu un quantum de 55% din respondenți cu o viziune favorabilă a beneficiilor aduse de studiile superioare, or, 46% din respondenți au afirmat că tinerii cu studii superioare sunt un potențial pentru RM, iar 9% au menționat că studiile universitare influențează nivelul de cultură al tinerilor. La celălalt pol, 43% din respondenți, în total, nu văd nimic pozitiv în realizarea unor studii universitare și vin cu următoarele răspunsuri: 30% afirmă că studiile universitare nu sunt suficiente pentru a fi un bun specialist, oricum vor învăța la locul de muncă, 10% afirmă că studiile superioare nu asigură integrarea socială; contează cum te descurci în viață, iar 2% din studenți consideră că studiile superioare sunt depășite de progresul social. Această ultimă cifră este îmbucurătoare, deoarece aceasta ar semnifica totuși că instituțiile de învățământ superior din țară reușesc să țină pasul cu schimbările din societate, dar cele 30% din respondenți care consideră insuficiente studiile

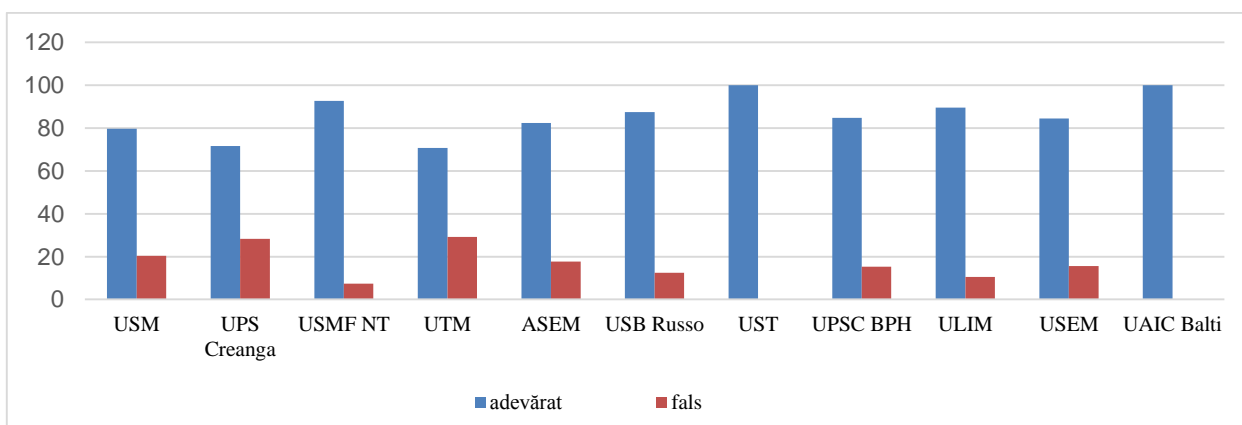
superioare pentru formarea unui bun specialist dovedesc o breșă în relaționarea competențelor oferite de instituții și competențele necesare la locul de muncă. Acest număr reprezintă totuși 30 de procente din eșantionul nostru, respectiv, în jur de o treime din efectivul de studenți din țară, iar micșorarea acestui procentaj ar necesita implicarea cât mai rapidă a managementului instituțional și de resort întru corelarea mai eficientă și mai eficace a ÎS și a pieței muncii (Fig.3.3).



**Fig. 3.3. Studiile superioare și perspectiva de viață**

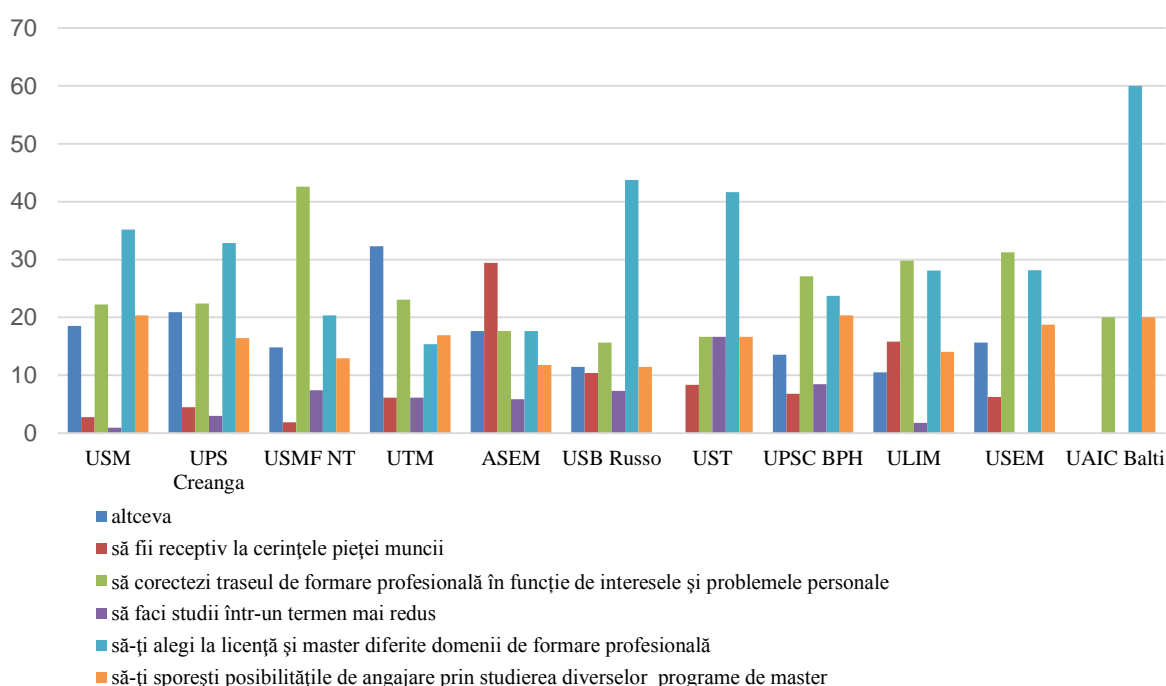
În cercetare se abordează și problema divizării învățământului superior în cicluri.

Astfel, din întreg eșantionul chestionat, 82% din studenți consideră că învățământul în cicluri este un avantaj pentru studenți și doar 18% văd în aceasta ceva negativ (Fig.3.4).



**Fig. 3.4. Atitudinea studenților față de învățământul superior în cicluri**

Astfel, în urma datelor obținute, la item-ul 9, din numărul total de respondenți, 65%, adică mai bine de jumătate, percep învățământul în cicluri ca pe o șansă de corectare a traseului de formare profesională în funcție de interesele și problemele personale sau una de a alege dintre diferite domenii de formare profesională la licență și master, aceștia distribuindu-se respectiv – 29% și 36%. Deci, putem conchide că maturitatea din punctul de vedere al conștientizării domeniului propriu fiecărui student de formare profesională, precum și selectarea traseului corect în cariera fiecăruia se realizează abia la sfârșitul ciclului licență, fapt ce demonstrează lipsa unei strategii de orientare în carieră la abiturienți, precum și dezechilibrul dintre domeniul de formare profesională la ciclul I și II (Fig.3.5).

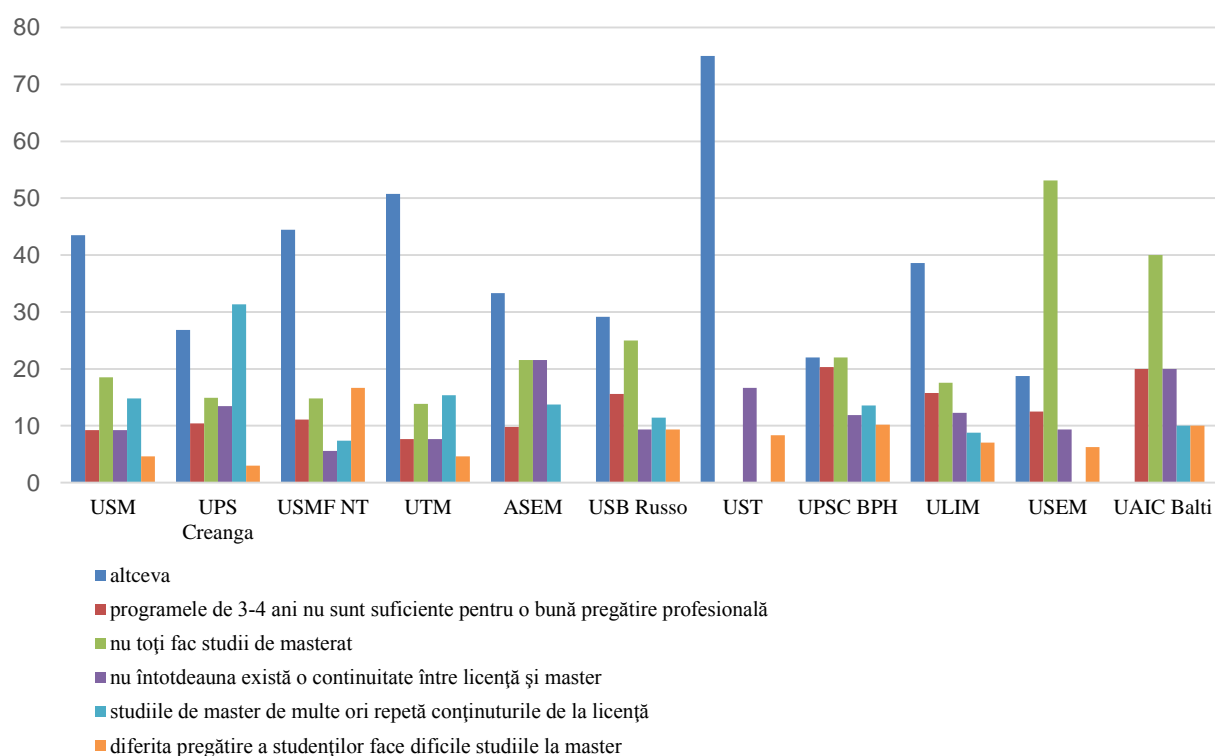


**Fig. 3.5. Consecințe pozitive ale învățământului superior în cicluri asupra calității studiilor**

În același timp însă observăm o altă tendință în învățământul superior moldovenesc ce ar trebui oarecum rezolvată, ca urmare a luării în vizor de către instituțiile și organele de resort, și anume faptul că este relativ mică cota-parte a celor ce finalizează studiile de licență care se încadrează în studii de masterat. Asupra continuității licență – master și a necesității studiilor de master influențează factorii multipli. Am putea menționa factorii de ordin socioeconomic. În Republica Moldova, deținătorii diplomelor de master nu au un statut diferit pe piața muncii, nu există diferențe în salarizarea muncii și plasarea persoanelor în posturi ierarhic superioare. O serie de probleme vin și dinspre universități: organizarea studiilor de master, exigențele studenților. O parte din respondenți au menționat că studiile de masterat, de multe ori, repetă

conținuturile de la licență.

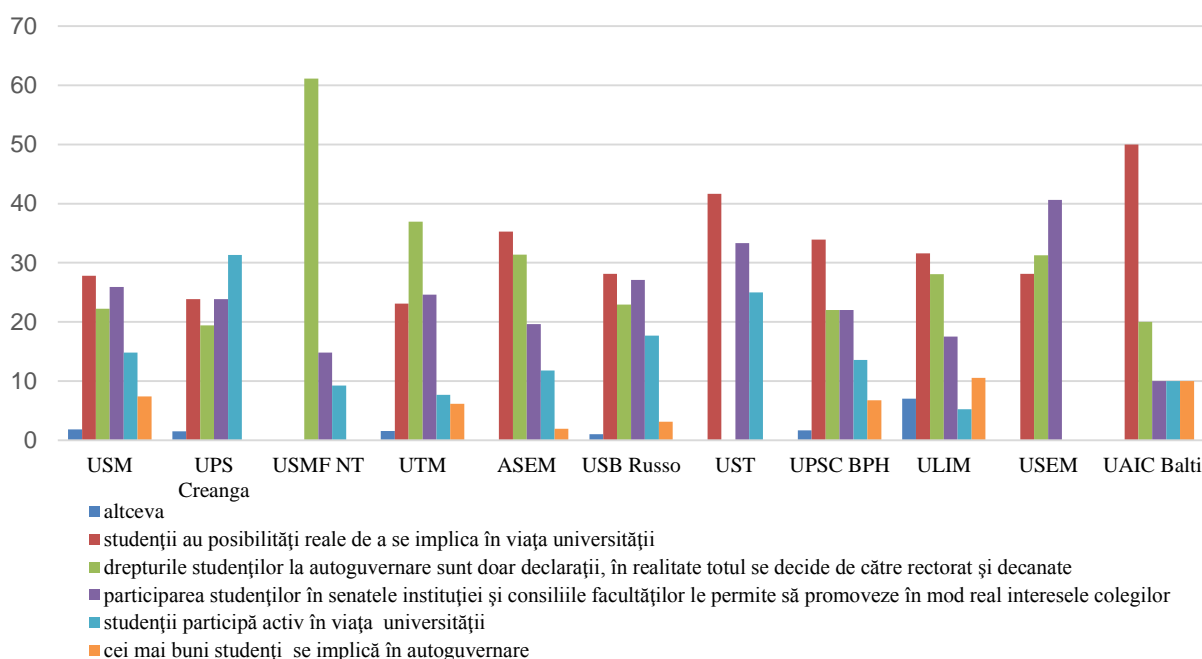
Evident, cele constatăte indică asupra gradului de dificultate a problemei. Ambele contexte: și cel socioeconomic și cel academic influențează studiile de master. Situația creată conturează pericolul prezenței în societatea moldovenească și pe piața muncii, prioritar, a persoanelor cu studii superioare de licență, fapt care poate genera probleme privind competențele profesionale și calitatea capitalului uman. În acest context se impune implicarea imediată a universităților, revenirea la o strategie de promovare a studiilor de master, prin crearea unui front comun, la nivel de sistem, al calității studiilor de master, una dintre acțiunile de bază fiind revizuirea conținuturilor din planurile de învățământ de la ambele cicluri, astfel încât conținuturile de la ciclul II să apropie studenții mai mult de piața muncii prin selectarea riguroasă și calitativă a subiectelor predate, precum și la diversificarea acestora. Această acțiune se impune cu atât mai mult, cu cât unii studenți intervievați, consideră că programele de 3-4 ani nu sunt suficiente pentru o bună pregătire profesională. Alți respondenți conchid că se repetă conținuturile și consideră că nu există o continuitate între licență și master. Din diversitatea răspunsurilor, identificăm și alte aspecte ale problemei – circa 7% din studenții intervievați menționează faptul că diferita pregătire a studenților face dificile studiile la master. Acest rezultat indică direct asupra pregătirii absolvenților ciclului I și demonstrează nivelul profesionalismului profesorilor și eficacitatea studiilor la licență (Fig.3.6).



**Fig. 3.6. Efectele negative ale învățământului superior în cicluri asupra calității studiilor**

Un alt principiu important al Procesului Bologna este implicarea studenților în procesul academic, fenomen confirmat în urma studiului nostru de către manifestarea celor 28% din respondenți care consideră că studenții au posibilități reale de a se implica în viața universității, precum și de cei 24% din respondenți care spun că participarea studenților în senatele instituției și în consiliile facultăților le permite să promoveze în mod real interesele colegilor. Aici se alătură cei 14% din studenți care sunt de părerea că studenții participă activ în viața universității. La celălalt pol se situează 28% din respondenți care au conchis că drepturile studenților la autogovernare sunt doar declarații, în realitate totul fiind decis de către rectorate și decanate, precum și cei 4% din studenți care au spus că doar cei mai buni studenți se implică în autogovernare (Fig.3.7).

Pornind de la reprezentativitatea eșantionului, considerăm că rezultatele reflectă o situație reală. Răspunsurile date de către studenți pun accent asupra posibilității de participare în viața universității. Sunt scoase în evidență drepturile reale, oferite prin cadrul normativ existent, fapt ce nu elucidează și situația de facto privind activismul studenților și nivelul lor de implicare.

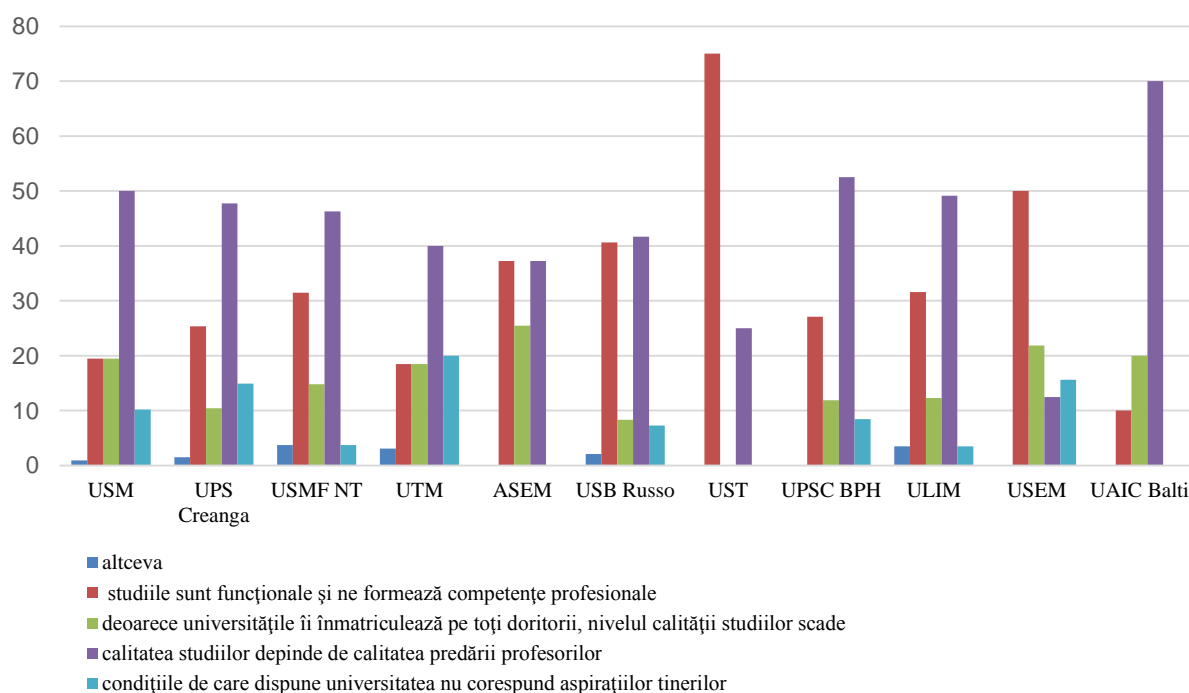


**Fig.3.7. Implicarea studenților în procesul academic – Autogovernarea**

Un element crucial în dezvoltarea și complementaritatea spațiului universitar din RM cu EHEA precum și arhetipul Procesului Bologna este calitatea studiilor, or anume calitatea în învățământul superior se încearcă a asigura în ultimul deceniu în spiritul prevederilor și direcțiilor Bologna. Astfel, criteriul al 12-lea, pe care ne-am fundamentat chestionarul, este Calitatea Studiilor și, în spiritul paradigmei tradiționale moderne a învățământului superior, în spiritul ace-

lui trend magistrocentrist de care se încearcă a se îndepărta, s-au poziționat și rezultatele noastre, unde studenții chestionați, circa 44%, consideră că calitatea studiilor depinde de calitatea profesorilor. Este un rezultat care reflectă esența procesului de învățare, deoarece profesorul conceptualizează studiile și elaborează strategia pedagogică. În același timp calitatea studiilor, în limitele prevederilor Bologna, ar implica și efortul studenților sau acel lucru individual ce propulsează studenții să se mobilizeze și să contribuie semnificativ la succesul procesului de învățământ. Evident, contextul relaționării profesor – student la momentul actual necesită schimbarea mentalității studenților, cu accent pe conștientizarea rolului acestora în cadrul studiilor, astfel consolidând poziția studentului în mediul universitar și sporind responsabilitatea pentru propria formare profesională.

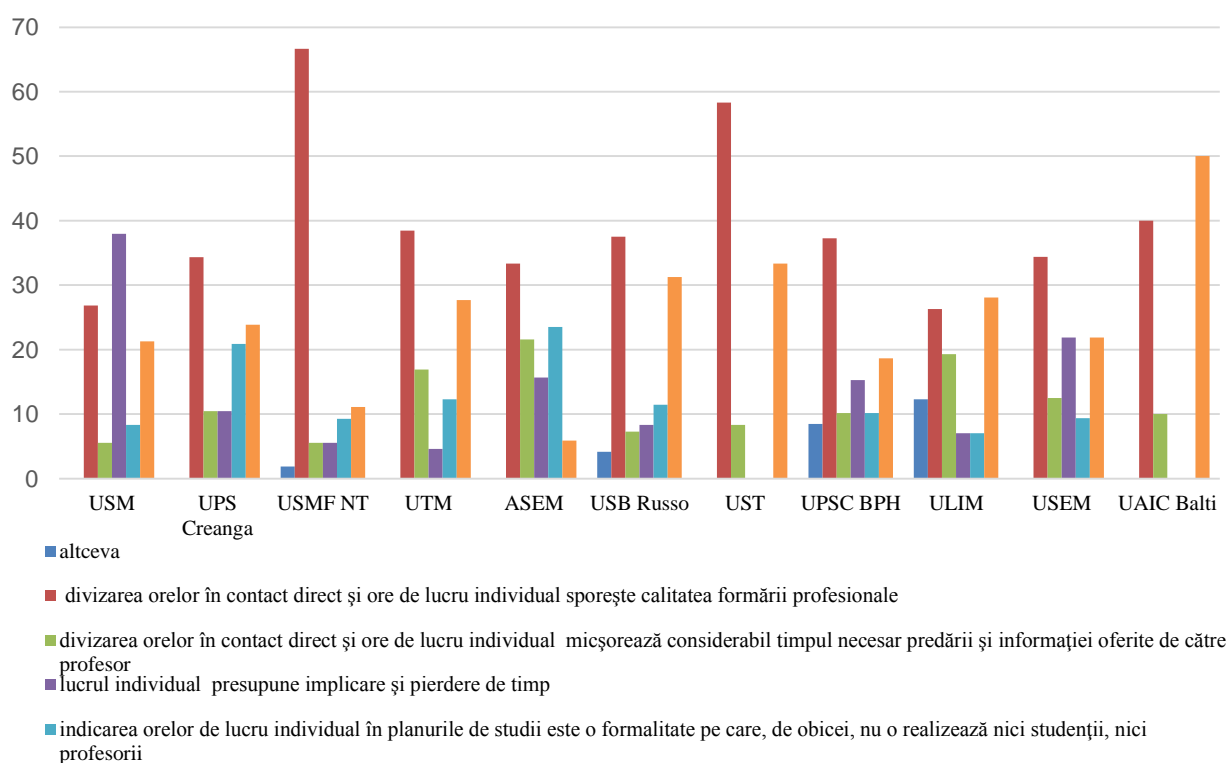
În jur de 30% dintre respondenți consideră că studiile sunt funcționale și le formează competențe profesionale, iar 15% cred că, deoarece universitățile înmatriculează pe toți doritorii, nivelul studiilor scade. Aici, de fapt, observăm acel dezavantaj al masificării învățământului superior și observăm că studenții găsesc în acest fenomen o latură nefavorabilă, și anume scăderea nivelului de calitate a studiilor. Doar 9% din respondenți au spus că condițiile de care dispun universitățile nu corespund aspirațiilor tinerilor, iar 1% au oferit alte răspunsuri (Fig.3.8).



**Fig. 3.8. Asigurarea calității în învățământul superior**

Transformarea studentului în subiect al formării profesionale și promovarea ideii de centrare a învățământului superior pe student se regăsește în dimensiunea conceptuală a Procesului Bologna privind schimbarea coraportului dintre orele de contact direct și orele de lucru individual.

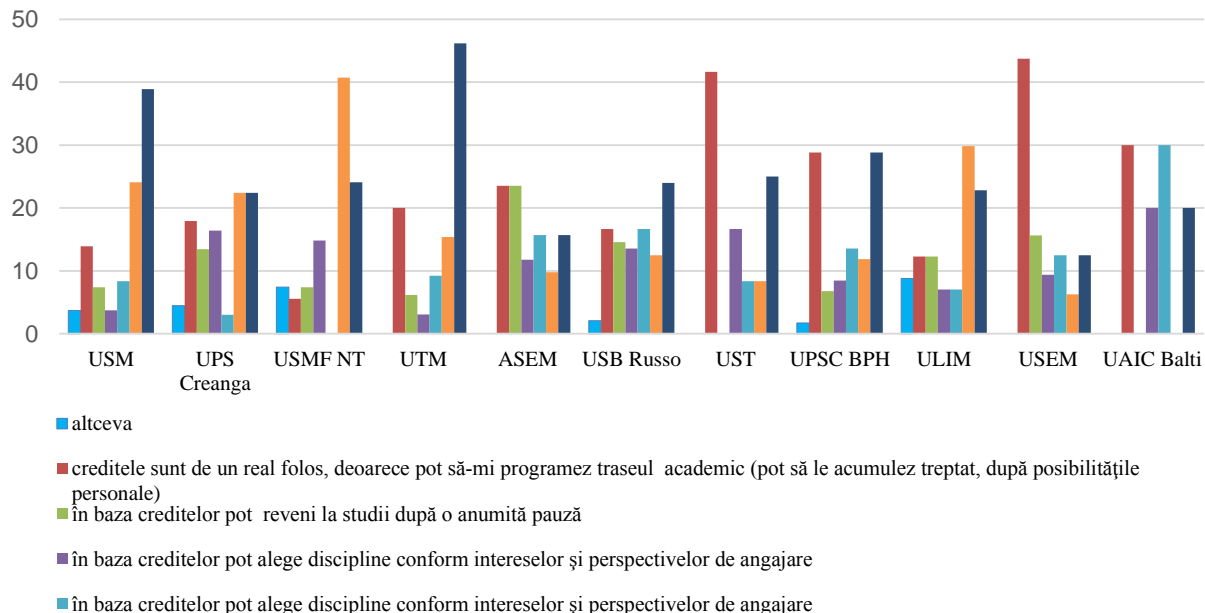
Această prevedere conceptuală exprimă și necesitatea individualizării traseelor academice din perspectiva integrării pe piața muncii. Considerăm că principiul respectiv al Procesului Bologna corespunde realităților socioeconomice precum ar fi: masificarea învățământului superior, instabilitatea și fluctuația pe piața muncii, diversitatea pregătirii în învățământul general etc. Important este faptul cum se aplică și se realizează în sistemul învățământului superior din Republica Moldova. Pe lângă rezultatele cantitative obținute prin chestionar și încercările de interpretare a acestora, mai există multiple subtilități care fac dificilă aprecierea calității studiilor universitare în diverse instituții. Prin răspunsurile date studenții exprimă o anumită apreciere schimbării produse la nivel de sistem. Astfel, 36% consideră că divizarea orelor sporește calitatea formării profesionale, 23% cred că lucrul individual permite individualizarea și motivează studenții, doar 11% consideră că divizarea orelor în contact direct și ore de lucru individual micșorează timpul necesar predării, pe când 15% din respondenți apreciază lucrul individual drept o pierdere de timp și o implicare adițională. 12% din studenți însă consideră că indicarea orelor de lucru individual în planurile de studii este o formalitate, pe care, de obicei, nu o realizează nici studenții, nici profesorii. Considerăm alarmantă această constatare, deoarece reflectă în mod direct o problemă existentă la nivel de sistem: nu se realizează una dintre ideile conceptuale de bază ale învățământului superior. Cunoaștem foarte bine faptul că universitățile europene câștigă în calitate și atrag studenții, prioritar, prin organizarea dinamică a orelor de lucru individual, utilizarea acestora pentru accentuarea caracterului practic al studiilor superioare și pregătirea studenților pentru integrarea în mediul profesional (Fig.3.9).



### Fig. 3.9. Relaționarea profesor-student în procesul de predare-învățare-evaluare

Obținerea creditelor academice, sau cartea de vizită a Procesului Bologna, stabilite inițial drept instrument de măsurare a mobilității în cadrul programelor internaționale, ulterior preluate de către mecanismele Bologna întru măsurarea diverselor stadii de formare, a devenit pentru noi itemul cel mai controversat datorită multitudinii de întrebări ce au parvenit în cursul completării chestionarelor de către studenți.

Astfel, conform rezultatelor, 28% din studenți au considerat creditele academice ca fiind formale, neavând un rol real pentru formarea profesională și evoluția în carieră. Totuși un număr destul de mare consideră că creditele sunt de un real folos – 19%, în baza creditelor pot ține o evidență clară a reușitei – 10%, precum și creditele sunt un mecanism eficient de recunoaștere a studiilor peste hotare – 19%. 11% dintre respondenți au spus că în baza creditelor pot reveni la studii după o anumită pauză, iar 10% – că în baza creditelor pot alege discipline conform intereselor și perspectivelor de angajare. Aceste rezultate dovedesc faptul că principiul selectiv al traseului academic ia amploare, precum și că realizarea pauzelor în cadrul unui stagiu sau abandonarea studiilor la o anumită etapă nu împiedică studenții să își reia activitatea (Fig.3.10).

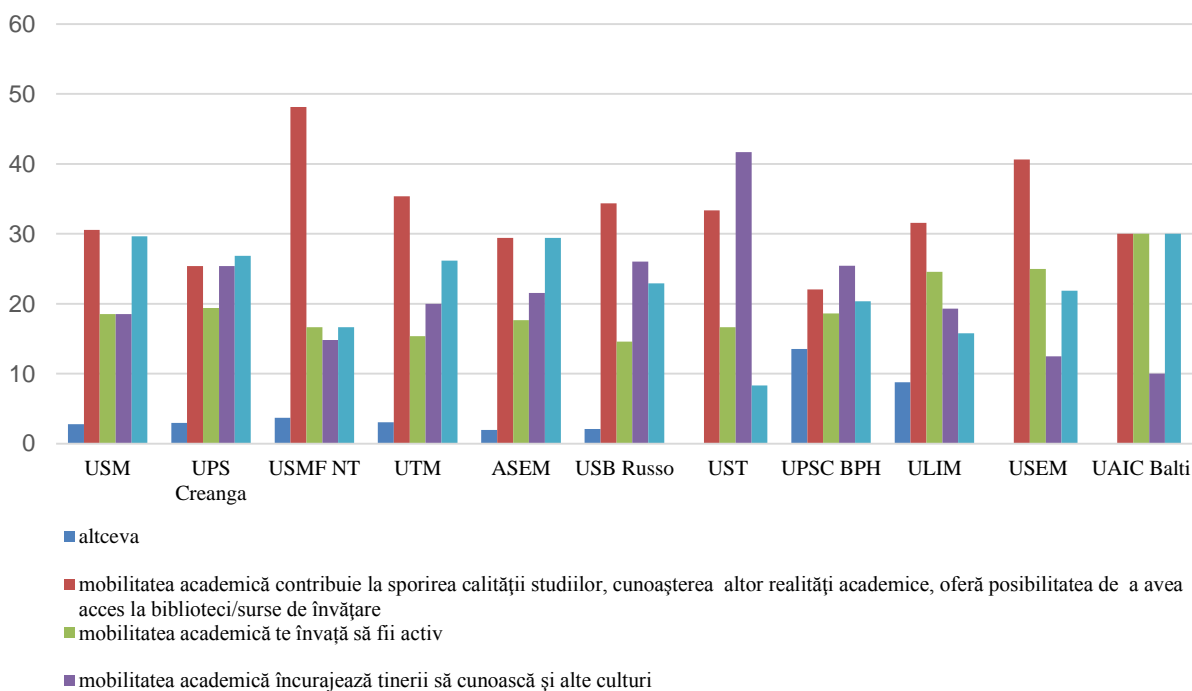


### Fig. 3.10. Eficiența sistemului de Credite Transferabile (ECTS)

La rândul său, mobilitatea academică s-a dovedit a fi apreciată pozitiv de către respondenți, 32% din aceștia menționând că mobilitatea academică sporește calitatea studiilor, cunoașterea altor realități academice, precum și că oferă posibilitatea de a avea acces la biblioteci noi și la alte surse de învățare. 19% și, respectiv, 21% din studenți consideră că mobilitatea academică te



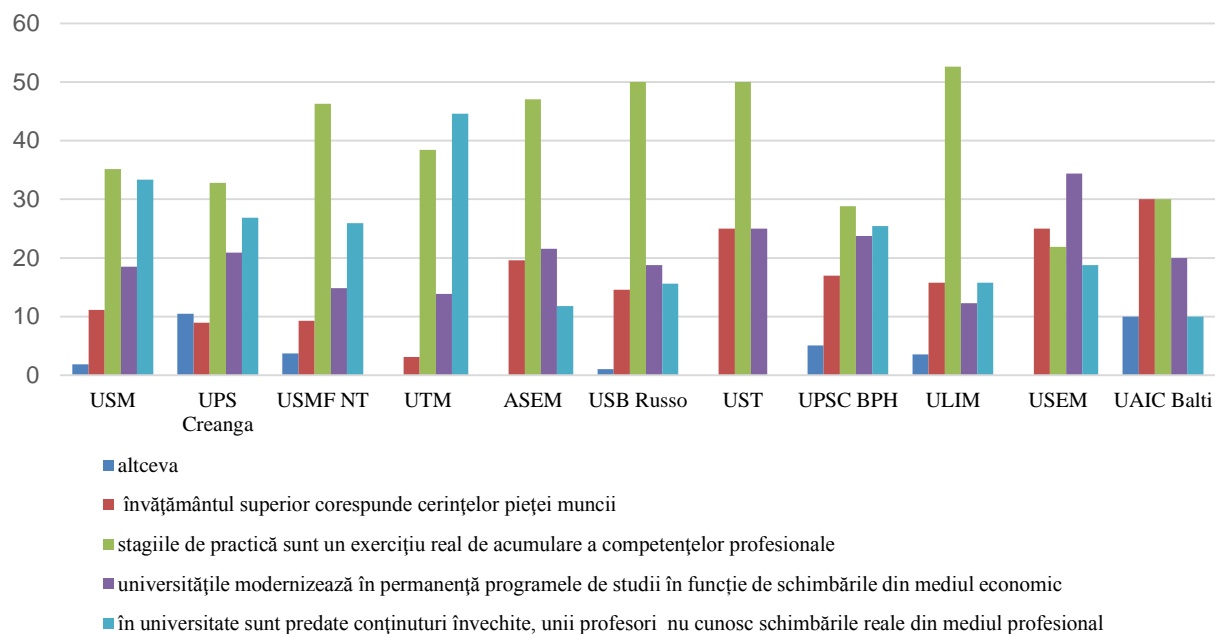
învață să fii activ sau că încurajează tinerii să cunoască și alte culturi. Cu acest ultim item se identifică și cei 23% din studenți care cred că mobilitatea academică face studiile superioare mai atractive pentru tinerii care doresc să plece peste hotare (Fig.3.11).



**Fig. 3.11. Mobilitatea academică**

Apropierea învățământului superior de piața muncii a devenit un deziderat asupra căruia se insistă în permanență și acesta devine și logotipul Bologna după 2000, când scopurile universitare se reorientează și universitățile își multiplică funcțiile, ergonomia învățământului superior ia amploare, iar societatea tehnocrată solicită restructurarea conținuturilor universitare. În urma analizei datelor la acest capitol, putem menționa faptul că 39% din studenți consideră că stagiile de practică sunt un exercițiu real de acumulare a competențelor profesionale, ce este îmbucurător, precum și 18% din studenți cred că universitățile modernizează în permanență programele de studii în funcție de schimbările din mediul economic. În același timp, constatăm o rezervă a studenților pentru relevanța pregătirii profesionale în conformitate cu cerințele pieței muncii. Doar 13% din respondenți au zis că învățământul superior corespunde cerințelor pieței muncii, pe când 23% din studenți cred că în universități sunt predate conținuturi învechite, iar unii profesori nu cunosc schimbările reale din mediul profesional. Această cifră nu este deloc îmbucurătoare, iar eforturile tuturor ar trebui să se concentreze pe minimizarea acestei probleme prin diferite acțiuni de apropiere a pieței muncii de spațiul universitar și viceversa. Desigur, universitățile din Republica Moldova urmează să persevereze în acest sens, punând accent pe calitatea mediului academic, ca mijloc de formare profesională și dezvoltare personală, dar, în

aceiași timp, suntem conștienți de faptul că astfel de probleme au și caracter socioeconomic, sunt generate de realități sociale, de lipsa pârghiilor dintre agenții economici sau alte entități sociale și spațiul academic, situație ce diferă substanțial de realitatea altor state europene, în care constatăm o simbioză productivă între socium și universitate (Fig.3.12).



**Fig. 3.12. Relaționarea învățământului superior cu piața muncii**

În context actual, importantă este și accesibilitatea și transparența informației în cadrul instituțional cu privire la schimbările și reformele realizate la diferite niveluri în universități. Din numărul total, 30% din studenți au indicat că universitatea îi informează permanent despre specificul studiilor superioare și reformele produse în sistem, 28% au afirmat că încep să cunoască specificul învățământului superior pe parcursul studiilor, 15% din studenți consideră media drept sursă primară de informare despre schimbările sistemice, pe când 21% din respondenți au menționat că, în general, nu prea sunt informați despre schimbările ce se produc în învățământul superior și nu cunosc perspectivele ce le poate oferi universitatea.

Rezultatele prezentate au scos în evidență reușita implementării concepției Bologna în sistemul învățământului superior din Republica Moldova. O parte din principiile directorii ale acestei concepții, care au fost subiectul dezbaterilor în cadrul conferințelor bienale, în repetate rânduri, și care scot în evidență noua configurație a învățământului superior european, se implementează/s-au implementat având ca efect rezultate asupra cărora mai urmează să se insiste.

În linii mari, constatăm că sistemul învățământului superior a implementat noua concepție în totalitatea prevederilor sale. Studenții cunosc și pot aprecia impactul diverselor prevederi. Totodată, există loc pentru îmbunătățirea calității studiilor, clarificarea la nivel național a situației

studiilor de master, consolidarea relației dintre mediul academic și piața muncii, trecerea de facto la strategii axate pe student și realizarea unui învățământ activ- participativ.

Unele aspecte ale probelemei nu țin doar de posibilitățile și capacitățile mediului universitar. Anumite dificultăți sunt generate la nivel macrosocial, care necesită a fi depășite: funcționarea eficientă a pieței muncii, atribuirea unui statut social și economic deținătorului diplomei de master în scopul motivării persoanelor de a-și dezvolta continuu competențele profesionale.

Aceste constatări în context actual confirmă reflecțiile noastre de ordin teoretic, prin care am demonstrat că sistemul educațional a fost, de-a lungul timpului, parte integrantă a sistemului socioeconomic, a interacționat și dezvoltat societatea în corespundere cu cerințele și necesitățile ei. Astăzi s-a accentuat caracterul prospectiv al educației – sistemul educațional trebuie să creeze platforma dezvoltării sociale, iar relația dintre realitatea socioeconomică și sistemul de învățământ rămâne una determinantă pentru evoluția și calitatea educației.

### **3.2. Implementarea obiectivelor Bologna la nivel instituțional. Studii de caz**

Conform prevederilor conceptuale, schimbările în învățământul superior au fost gândite și implementate tridimensional: la nivel european, la nivel de sistem și la nivel instituțional. Nivelul instituțional constituie nivelul operațional al implementării noii paradigme educaționale, fapt care scoate în evidență particularități concrete ale acestui proces. Prin analiza chestionarelor completate de către studenții diferitor universități am putut analiza acei vectori primari în orientările fiecărei instituții de învățământ superior în parte, astfel să putem desprinde tendințele specifice fiecărei universități în parte, or, mai bine zis, acele puncte forte, precum și puncte slabe în cadrul procesului de implementare a principiilor și directivelor Bologna întru formularea unor recomandări și direcții de dezvoltare pentru diferiți actori ai mediului academic.

#### **3.2.1. Universitatea de Stat din Moldova**

Astfel, prima universitate spre analiză este Universitatea de Stat din Moldova, care și-a asumat rolul de promotor al principiilor Bologna atât prin metodele de implementare ale acestora, cât și prin eficacitatea și bunul lor mecanism de funcționare. Am realizat chestionarul pe un eșantion de circa 160 de studenți și circa 50 de profesori de la diverse facultăți: Limbi Străine, Științe Economice, Drept, Biologie și Pedologie, precum și de la Facultatea de Istorie și Filosofie. Am validat 121 chestionare completate de către studenți și 50 chestionare completate de către profesori.

Rezultatele obținute indică asupra unei atitudini pozitive a studenților referitoare la mediul universitar din această instituție. Deci, întrebați despre accesibilitatea studiilor și despre contin-

gentul care ar trebui să fie înscris în rândurile studenților, precum și al celor care ar trebui să absovească o instituție superioară de învățământ, 34% din respondenți au menționat că studiile universitare trebuie să fie accesibile pentru toți: toți pot fi înscriși, dar nu toți trebuie să ia o diplomă. Astfel, aceștia identifică principiul meritocratic în spațiul universitar, precum și cel selectiv în acordarea diplomelor în urma efectuării unor studii de calitate. Deși prima parte a enunțului este relevantă pentru următoarea afirmație: „studiile universitare trebuie să fie accesibile pentru toți, oricum în viață contează cum te poți descurca”, încărcătura conotativă este diferită și aduce în vizor rolul diminuant al universității, or faptul că universitatea nu reușește să aducă necesarul de competențe pentru a reuși și viața deja te pregătește pentru adevăratele încercări. 26% din studenți au optat pentru această afirmație, 17% însă au bifat afirmația conform căreia „mulți studenți nu merită să învețe la universitate, deoarece nu au motivație și capacități, evidențiind o altă problemă a învățământului în RM – lipsa motivației, care nu este doar extrinsecă, socială, ci și intrinsecă. Tendințele elitiste ale ÎS pot fi observate la 20% din studenți, care au menționat că ÎS trebuie să fie doar pentru cei mai buni, trebuie să fie un învățământ de elită.

Perspectiva profesorilor însă conturează o realitate puțin diferită, 50% din aceștia optând pentru accesibilitatea studiilor pentru toți, dar limitarea absolvirii acestora doar pentru cei mai buni. 23% din profesori identifică lipsa motivației și a capacităților drept motiv pentru neacceptarea tinerilor în spațiul universitar, 17% consideră că învățământul superior trebuie să fie doar pentru cei mai buni și doar 10% din profesori au considerat că învățământul superior trebuie să fie deschis tuturor.

Revenind la problema motivației, cea invocată și în itemul șase al chestionarului nostru, perspectiva construirii unei cariere și realizarea pe plan profesional a fost în vizorul majorității studenților chestionați, or 71% din respondenți au considerat aceasta ca fiind o motivație destul de puternică pentru a-i face să urmeze studiile superioare. Astfel, 71% din studenți au spus că „studiile îți asigură șansa de a face o carieră”, accentuând ideea conștientizării efectivului de tineri din republică, a perspectivelor profesionale oferite de studiile superioare, proporția, respectiv, față de cei care au oferit alte răspunsuri fiind net superioară. A fost invocată datoria față de familie, aspectul interacționist și comunicativ, pe când 17% dintre studenți au susținut ideea că este bine să ai o diplomă de studii superioare. Am putea dedubla concluzia la acest subiect și conchide că USM beneficiază de un contingent de studenți conștienți, elevați și cu un scop bine definit apriori sau că USM reușește să inspire încredere și încredință prin programele sale de studii și prin întreg procesul educațional adoptat, astfel formulându-le studenților o orientare profesională conturată și un scop în acest domeniu.

Opinia contingentului profesoral se identifică cu cea a contingentului studențesc în ceea ce privește perspectiva de a construi o carieră în urma finalizării studiilor superioare, cu 70% din

profesori pronunțându-se pentru această opțiune. 27% consideră că este bine să ai o diplomă de studii superioare și doar 3% sunt de părere că tinerii vin la facultate deoarece este prestigios să fii student.

În ceea ce privește perspectiva de viață oferită de către studiile superioare, un lucru este îmbucurător: faptul că nici un respondent nu consideră că studiile superioare sunt depășite de progresul social, ceea ce semnifică că universitatea reușește cu succes să-și înnoiască programele de studii în concordanță cu schimbările sociale. La celălalt pol totuși avem 41% din respondenți care afirmă că studiile universitare nu sunt suficiente pentru a fi un bun specialist și că oricum vor învăța la locul de muncă. Această constatare ar propulsa ideea că ar trebui fortificată relația dintre programele de învățământ și cerințele pieței muncii întru diminuarea acelei discordanțe dintre competențele formate la abiturienți pe diferite domenii și necesitățile pieței muncii.

Într-o abordare umanistă s-ar înscrie și cei 39% din studenți care au menționat că studiile universitare influențează nivelul de cultură al tinerilor și că ei sunt cei care vor contribui la evoluția civilizației, pe când tendințele tehnocratice nu sunt acoperite decât de 7% din respondenți, care au considerat că tinerii cu studii superioare sunt un potențial pentru economia Republicii Moldova, iar 17 % din respondenți exprimă anumite rezerve față de pregătirea universitară și susțin că studiile superioare nu asigură integrarea socială și că, oricum, în viață contează cum te descurci.

Anumite rezerve privind nivelul de pregătire a tinerilor pentru activitatea profesională au și profesorii. O treime din profesorii chestionați consideră că studiile universitare nu sunt suficiente pentru a fi un bun specialist, deși 37% sunt de părere că tinerii cu studii superioare sunt un potențial pentru economia țării. Doar 3% din profesori spun că studiile superioare sunt depășite de progresul social, iar 27% cred că tinerii cu studii superioare vor contribui la evoluția civilizației.

Unul din principiile primare ale sistemului Bologna este învățământul superior organizat în cicluri. Din aceste considerente această dimensiune a concepției a devenit variabilă a cercetării realizate de către noi. Din răspunsurile studenților am constatat că 79% dintre respondenți consideră că învățământul în cicluri este un avantaj pentru studenți, iar 21% consideră că învățământul superior în cicluri ar fi un dezavantaj. Opțiunea oferită profesorilor a fost formulată însă diferit, și anume: „Învățământul în cicluri sporește calitatea studiilor” și 70% din aceștia au fost de acord cu afirmația. Acestor două opțiuni le-au fost aduse clarificări în itemii ce urmează; astfel, itemul nouă oferă o perspectivă pozitivă a învățământului superior în cicluri, pe când itemul 10 – una negativă.

Dintre avantajele oferite de către învățământul bazat pe cicluri, studenții USM au menționat oportunitatea de a alege între diferite domenii de formare profesională, 35%, la fel importantă este această structură pentru a corecta traseul de formare profesională în funcție de interesele și

problemele personale – 22%, iar 21% au considerat că studierea diverselor programe de master le-ar spori posibilitățile de angajare. Aprecierea dată de către studenți este, de altfel, similară cu cea a profesorilor, or 30% din aceștia consideră că învățământul superior în cicluri oferă posibilitate studenților de a alege la licență și master diferite domenii de formare profesională; 20% sunt de părere că studenții ar avea posibilitatea să corecteze traseul de formare profesională, 7% cred că studenților le este oferită posibilitatea să își facă studiile într-un termen mai redus și doar 3% concluzionează că învățământul superior în cicluri oferă tinerilor oportunitatea de a fi receptivi la cerințele pieței muncii. Doar un singur student de la USM a menționat faptul că învățământul superior în cicluri oferă posibilitatea de a face studii într-un termen redus – ceea ce demonstrează că USM a reușit să implementeze această prevedere conceptuală și să orienteze studenții spre oportunitățile generate de această schimbare.

Astfel, observăm conștientizarea de către studenții USM a posibilităților oferite de alegerea diverselor programe de master la diverse etape ale vieții, în funcție de preferințele proprii și în conformitate cu schimbările sociale, observăm acea tendință de identificare a preferințelor și aspirațiilor tinerilor noștri cu cele ale tinerilor din spațiul european și de înscriere a învățământului superior din Republica Moldova în tendințele EHEA.

Perspectiva antitetică oferită de ÎS în cicluri se materializează, după cum urmează: 19% din studenți și 23% din profesori consideră că partea negativă a ÎS în cicluri ar fi faptul că nu toți fac studii de masterat, problemă invocată, de altfel, de către multe alte țări participante la sistemul Bologna, 9% din studenți și 13% din profesori consideră că programele de 3-4 ani nu sunt suficiente pentru o bună pregătire profesională, iar 13% din studenți afirmă că nu întotdeauna există o continuitate între licență și master. Această opțiune însă este acceptată de doar 6% din profesori. 15% din studenți și 13% din profesori au afirmat clar că studiile de master repetă de multe ori conținuturile de la licență, iar acest fapt ar trebui să sensibilizeze responsabilii de organizarea planurilor academice și a introducerii disciplinelor întru armonizarea conținuturilor celor două cicluri. Temerile responsabililor de constituirea și implementarea sistemului Bologna pentru țările din Europa de Est și a celorlalte în curs de dezvoltare, care au implementat sistemul fără o pregătire prealabilă a cadrului academic, se și justifică prin răspunsurile oferite de către respondenți la acest item, și anume faptul că planurile de învățământ nu ar trebui doar separate în două corespunzător celor două cicluri și oferite credite aleatoriu pentru diverse cursuri, ci acest proces ar necesita o incursiune mult mai vastă și prospectivă asupra conținuturilor și încadrarea acestora în discipline, ulterior aranjate ierarhic.

Autogovernarea studentescă este un element-cheie în universitățile europene și un principiu larg promovat și la USM, or universitatea deține în structurile sale și un ONG – ASUSM, care promovează politica participării și implicării studenților în procesul decizional, făcând astfel mai

transparentă și mai polivalentă guvernarea. 28% din studenții USM au declarat că aceștia au posibilități reale de a se implica în viața universității, iar 26% – că participarea studenților în senatele instituțiilor și consiliile facultăților le permite, în mod real, să promoveze interesele colegilor (fapt raportat și de 23% din studenți și, respectiv, 13% din profesori). 15% din studenți susțin că participă activ în viața universității, iar 8% – că cei mai buni studenți totuși se implică în auto-guvernare. De o opinie diferită sunt 22% din studenți, care afirmă că drepturile studenților la autoguvernare sunt doar declarații și că, în realitate, totul se hotărăște la decanate. Nu este un număr foarte mare, însă totuși ar trebui de lucrat în această direcție, oferind mai multe oportunități studenților de a se implica direct, prin intermediul diverselor organe din care fac parte, în întregul mecanism academic. Perspectiva profesorilor este, de fapt, și mai pesimistă, aceștia opinând, în număr de 43%, asupra aspectului pur declarativ al drepturilor studenților.

Al 12-lea item al chestionarului nostru se focusează pe un principiu Bologna care are o rezonanță tot mai puternică la fiecare întâlnire ministerială bienală și asupra căreia se încearcă a se concentra tot mai stringent – asigurarea calității. La nivel de țară, fiecare stat în parte membru-aderent al Procesului Bologna are constituit un organ de asigurare a calității, care se subordonează unuia din organele de control al calității europene – ENQA, EQAR, CEEN sau INQA-AHE. La rândul lor, universitățile asigură calitatea în învățământ prin intermediul înființării, la nivel instituțional, a unor secții sau direcții responsabile de asigurarea calității. USM a creat Secția Managementul Calității: dezvoltare curriculară și evaluare, care are în responsabilitățile sale elaborarea criteriilor de asigurare a calității, supervizarea consiliilor de asigurare a calității, elaborarea documentelor curriculare și organizarea procesului educațional conform rigorilor structurilor de resort.

Opinia studenților asupra acestui subiect este una importantă, deoarece aceasta ne-ar putea oferi o viziune a situației din interior, o viziune diferită de cea obținută în urma chestionării profesorilor, a managementului instituțional sau a studierii documentare. Astfel, observăm că jumătate din cei chestionați consideră că calitatea studiilor depinde de calitatea predării profesorilor, această opțiune cumulând 50% din respondenți, 20% din studenți consideră că studiile sunt funcționale și le formează competențe profesionale, iar 21% percep calitatea în regres odată cu înmatricularea în masă a studenților la universitate. Doar 10% din cei chestionați au afirmat că condițiile de care dispune universitatea nu corespund aspirațiilor tinerilor. Astfel putem concluziona că USM asigură, în general, calitatea studiilor, dar masificarea învățământului superior are efecte care se exprimă prin diverse așteptări privind studiile și condițiile de realizare a acestora.

O adevărată provocare privind reconceptualizarea învățământului superior este problema modalităților de realizare a procesului didactic prin ore de contact direct și ore de lucru indivi-

dual. În acest sens, fiecare universitate s-a adaptat situației în funcție de atitudinile profesorilor și studenților și abilitățile acestor doi actanți. Ca rezultat al chestionării studenților USM, am obținut următoarele rezultate: 38% din studenți consideră că lucrul individual presupune implica-re și pierdere de timp, fapt care demonstrează incapacitatea acestora de a lucra de sine stătător și de a forma deprinderi de autoformare și autodezvoltare; 21% percep individualizarea studiilor și motivarea studenților ca rezultat al lucrului individual, 27% afirmă că divizarea orelor în cele de contact direct și contact indirect sporește calitatea formării profesionale. Ultimei opțiuni se alătură 57% din profesori, or aceștia consideră că anume divizarea orelor face învățământul mai eficient, pe când 13% din aceștia cred că lucrul individual permite individualizarea studiilor și motivează studenții. În același timp, la egalitate – 6% din studenți și 6% profesori au afirmat că acest fenomen micșorează timpul necesar predării și informația oferită de către profesor, iar 9 % din studenți și 10% din profesori cred că indicarea orelor de lucru individual în planurile de stu-diu este o formalitate, care, de fapt, nu este îndeplinită nici de studenți, nici de profesori.

Încă un element-cheie al Procesului Bologna sunt creditele transferabile, iar itemul ce preve-dea aprecierea importanței și a valorii lor pentru studenți a oferit o perspectivă negativistă a promovării implementării acestora, sau nu au un efect direct asupra lor, or, din cei 100% din stu-denții chestionați, 39% au considerat că acestea nu sunt decât o formalitate și nu au un rol real pentru formarea profesională și evoluția în carieră, opțiune împărtășită de 23% din profesori. În același timp, 24% din studenți și 40% din profesori consideră că creditele academice sunt un me-canism eficient de recunoaștere a studiilor peste hotare, ceea ce reiterează scopul introducerii ECTS, or realizarea celorlalte obiective Bologna ar fi posibilă doar prin intermediul alocării de credite, cum ar fi extinderea mobilității academice, a consolidării relației dintre cele două cicluri, sau reprogramarea traseului academic conform propriilor aspirații și așteptări. Acest fapt este confirmat și de către 14% din studenți și 13% din profesori, care consideră că creditele academi-ce sunt de un real folos în selectarea cursurilor dorite și a direcției academice proprii; 7% din studenți și 13% din profesori menționează posibilitatea revenirii la studii după o pauză în baza creditelor, 8% din studenți și doar 3% din profesori optează pentru o evidență clară a reușitei academice din perspectiva creditelor și doar 4% din studenți și 7% din profesori afirmă că, în baza creditelor, studenții pot alege disciplinele conform intereselor și perspectivelor de angajare.

Cu toate că, în plan procentual, am stabilit, la început, o atitudine negativă a studenților față de alocarea creditelor academice, ulterioarele beneficii ale utilizării ECTS, apreciate cumulativ, demonstrează că studenții percep efectele pozitive ale acestui mecanism de monitorizare a tra-seului educațional.

Mobilitatea academică, una din dezideratele de bază ale PB și promovată intens la USM prin intermediul programelor de mobilitate oferite de diverse structuri europene, conturează o fațetă



pozitivă și favorabilă a studiilor universitare, or, 60% din respondenți împart opiniile lor cu privire la acest aspect între opțiunea sporirii calității studiilor, a cunoașterii altor realități academice și a posibilității de a avea acces la biblioteci și surse de învățare (30%) și atractivitatea studiilor superioare pentru tinerii care doresc să plece peste hotare. 18% din respondenți consideră că mobilitatea academică te învață să fii activ, și alți 18% mizează pe oportunitatea de a cunoaște alte culturi ca rezultat al participării la diverse programe de mobilitate.

Contingentul profesoral se distribuie conform următorului procentaj: 43% consideră că mobilitatea academică contribuie la sporirea calității studiilor și la cunoașterea altor realități academice, iar 23% sunt de părere că mobilitatea academică face studiile superioare mai atractive pentru tinerii care doresc să plece peste hotare. Câte 13% din profesori menționează că mobilitatea academică te învață să fii activ și îi încurajează să cunoască alte culturi.

Relația ÎS cu piața muncii a devenit, în ultimul deceniu, un motto al PB, un brand Bologna în limitele cerințelor și tendințelor tehnocrate, un deziderat fundamentat și reînnoit la fiecare conferință ministerială bienală. Ritmul accelerat al dezvoltărilor sociale și al potențialului economic, fundament al societății contemporane, a generat necesitatea unei complementarități bilaterale între învățământul superior și piața muncii, iar USM încearcă să se integreze în procesul de relaționare a acestor două entități. Contractele universității cu diverse organisme socio-economice, cu diverși agenți ai pieței muncii se materializează prin diferitele stagii de practică realizate de către studenții universității, fapt menționat și de 34% din respondenți din cadrul studiului realizat la această instituție, care afirmă că aceste stagii sunt un exercițiu real de acumulare a competențelor profesionale. 10% din studenți consideră că ÎS corespunde cerințelor pieței muncii, iar 18% din studenți sunt de părere că universitatea modernizează în permanență programele de studii în funcție de schimbările din mediul economic. La celălalt pol totuși avem o situație instituțională alarmantă din perspectiva celor 34% din respondenți, care conchid că în universitate sunt predate conținuturi învechite și că unii profesori nu cunosc schimbările reale din mediul profesional. Am putea, astfel, recomanda factorilor de decizie instituționali revizuirea continuă a programelor de studii, precum și organizarea unor stagii de instruire și formare a cadrelor didactice din perspectiva cerințelor în schimbare a pieței muncii. La celălalt pol, 50% din profesori opinează că universitățile își modernizează în permanență programele de studii; stagiile de practică sunt văzute drept exercițiu real de acumulare a competențelor profesionale de către 30% din profesori, doar 3% sunt de părere că învățământul superior corespunde cerințelor pieței muncii, pe când 17% menționează că în universitate sunt predate conținuturi învechite.

Itemul 17 al sondajului nostru chestionează profesorii referitor la perceperea conceptului de autonomie universitară. Mai mult de jumătate din cei chestionați (63%) percep autonomia universitară drept un factor benefic pentru valorificarea potențialului didactic, științific și

financiar al universităților și 13% consideră că universitățile din RM dau dovadă de responsabilitate și exigență în gestionarea activității didactice, științifice și financiare. În același timp, 20% din profesori consideră că în RM este bine ca Ministerul Educației, Culturii și Cercetării să coordoneze universitățile pentru asigurarea bunei funcționări și a calității studiilor.

Evaluând aceste rezultate, putem contura, ulterior, o imagine a posibilităților oferite de către autonomia universitară, conform itemului 18. Astfel, 40% din profesori sunt de părere că posibilitatea primară oferită de autonomie ar fi elaborarea programelor de studii, iar 27% cred că, beneficiind de autonomie, universitățile și-ar gestiona astfel mai eficient procesul de învățământ. Perspectiva de autogestiune financiară este targetată de către 20% din respondenți, stabilirea priorităților în cercetare fiind identificată de doar 7%.

Ultimii trei itemi sunt interdependenți și vizează doar corpul profesoral, or aceștia sunt martorii funcționării învățământului superior atât conform rigorilor impuse prin adoptarea procesului Bologna, cât și în cadrul sistemului pre-existent. La itemul 19 profesorilor le-au fost oferite două opțiuni de bifare la afirmația: Procesul Bologna a contribuit la modernizarea învățământului superior. Cadrele antrenate în procesul de studii la USM au considerat, în proporție de 60%, că această afirmație este corectă și au identificat ulterior următoarele beneficii oferite de către aderarea RM la procesul Bologna: 27% – oferirea oportunităților de mobilitate academică, 20% – posibilitatea construirii traseului academic propriu. Doar 10% din profesori consideră că învățământul superior s-a apropiat de piața muncii ca urmare a antrenării sistemului educațional din RM în procesul Bologna. Stabilirea doctoratului drept ciclu III al învățământului superior este considerată drept beneficiu de doar 10% din profesori, iar fortificarea calității studiilor – de doar 3%.

Generalizând, constatăm că atât profesorii, cât și studenții USM, în general, au o atitudine pozitivă față de implementarea concepției Bologna în învățământul superior. Identificăm anumite diferențe de opinie în funcție de specificul implicării în procesul didactic, dar atât profesorii, cât și studenții percep drept pozitive elementele conceptuale care se materializează concret în anumite beneficii (mobilitatea academică, creditele de studii). O rezervă accentuată privind corespunderea pregătirii studenților în raport cu cerințele pieței muncii se încadrează în contextul unei nemulțumiri exprimate la nivel global de către piața muncii în raport cu pregătirea universitară. În acest sens învățarea de-a lungul vieții este o modalitate de adaptare continuă a angajatului la cerințele mediului profesional.

Există anumite rezerve privind eficiența orelor repartizate pentru lucrul individual și privind sporirea considerabilă a calității studiilor. Aceste rezerve exprimă o viziune realistă, deoarece calitatea studiilor depinde nu doar de prevederea conceptuală, ci și de condițiile concrete de realizare a procesului de studii: nivelul de pregătire și motivare a studenților, gradul de

implicare a cadrelor didactice și calitatea predării (fapt menționat și de studenți, și de profesori) etc. O viziune de ansamblu asupra informației conturate în baza chestionării profesorilor și studenților USM ne permite să afirmăm că atât așteptările studenților, cât și aprecierile profesorilor sunt determinate de nivelul de pregătire, de perspectivele de viață și percepțiile acestora asupra unui învățământ de calitate.

### **3.2.2. Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”**

În cadrul studiului experimental realizat la UPS „Ion Creangă” au participat circa 137 studenți din diverși ani de studiu, eșantionul fiind echitabil din perspectiva participării facultăților implicate: Filologie, Pedagogie, Istorie și Geografie și Facultatea de Limbi și Literaturi Străine și 27 profesori. Au fost validate 134 de chestionare completate de către studenți și 26 chestionare completate de către cadrele didactice.

Aprecierea dată de către studenți privind accesul la studii a tinerilor RM s-a obiectivat în următoarele răspunsuri: tendința majoră în viziunea contingentului de studenți ai UPS „Ion Creangă” este cea de accesibilitate a tinerilor la studii, or 30% din respondenți consideră că studiile universitare trebuie să fie accesibile pentru toți, în viață oricum contează cum te poți descurca, iar 19% afirmă că toți doritorii ar trebui să fie înscriși, dar nu toți ar trebui să ia o diplomă. Ideile elitiste sunt împărășite de 22% din studenții implicați în investigație, care au optat pentru ÎS de elită, pentru cei mai buni, iar lipsa de motivație și de capacități a fost vizată de către respondenți drept un motiv pentru excluderea din sistem a celor ce se înscriu la universitate, susținătorii acestei idei fiind în proporție de 24%.

În spiritul celor spuse vine și următorul item ce vizează motivația pentru studii superioare a abiturienților. Aici, la fel ca și în alte universități, perspectiva de a-ți face o carieră a fost desemnată ca fiind principala motivație pentru realizarea unui stagiu de formare inițială la o instituție de învățământ superior (67% din respondenți). Obținerea unei diplome de studii superioare este considerată de 24% din tineri drept o bună motivație pentru studii, restul optând pentru perspectiva de comunicare cu alți tineri sau prestigiul oferit de faptul de a fi student și de a absolvi o instituție de învățământ superior.

Analizând următorul item privind perspectiva de viață în baza studiilor superioare, opiniile studenților pe acest subiect sunt împărșite în două tendințe majore: 46% din respondenți consideră că studiile universitare influențează nivelul de cultură al tinerilor, căci ei sunt cei care vor contribui la evoluția civilizației, pe când 39% din numărul total sunt de opinia că studiile superioare nu sunt suficiente pentru a fi un bun specialist și că, oricum, vor învăța la locul de muncă. Doar 6% din studenți au spus că tinerii cu studii superioare sunt un potențial pentru

Republica Moldova și 5% – că studiile superioare nu îți asigură integrarea socială, contează cum te descurci în viață. Astfel, observăm o viziune similară a studenților de la UPS „Ion Creangă” cu a celor de la USM, cu o pondere mai mare însă a respondenților cu viziune mai optimistă. De asemenea, observăm faptul că nici un student nu a bifat opțiunea precum că studiile universitare sunt depășite de progresul social.

Atitudinea studenților cu privire la avantajul sau dezavantajul învățământului superior în cicluri a oferit un rezultat destul de pozitiv: 72% din respondenți au menționat că ÎS în cicluri este un avantaj pentru studenți, ulterior la itemul 9 oferind următoarele răspunsuri: doar 3% din studenți au afirmat că ÎS în cicluri oferă posibilitatea de a face studii într-un termen redus; doar 5% au menționat că avantajele ÎS în cicluri ar oferi posibilitatea de a fi receptiv la cerințele pieței muncii. O bună parte din respondenți au selectat următoarele opțiuni: 33% din respondenți au spus că avantajul ÎS în cicluri este posibilitatea de a alege la licență și master diferite domenii de formare profesională, 22% au menționat că unul din avantajele ar fi oportunitatea de a corecta traseul de formare profesională în funcție de interesele și problemele personale, iar 16% cred că acesta ar fi sporirea posibilităților de angajare prin studierea diverselor programe de master.

La celălalt pol în ceea ce privește utilitatea ÎS în cicluri se află poziția celor 28% din studenți care s-au pronunțat împotriva structurării în cicluri a ÎS și au menționat că principalele motive pentru poziția lor antagonistă ar fi: insuficiența a 3-4 ani pentru realizarea unei bune pregătiri profesionale (11%), inexistența unei continuități între licență și master (13%) sau faptul că nu toți fac studii de masterat (15%). Un număr îngrijorător a obținut opțiunea conform căreia conținuturile de la licență sunt deseori repetate la ciclul de master (31%), astfel considerăm extrem de importantă atenționarea factorilor de decizie cu privire la revizuirea conținuturilor de la masterat, analizarea minuțioasă a conținuturilor disciplinare întru realizarea unei concordanțe și a unei complementarități între aceste două cicluri, și nu o imitare a acelorași conținuturi.

În ceea ce privește principiul autogovernării sau a implicării studenților în procesul academic, UPS „Ion Creangă” observă o respectare a acestuia în mărime de 80%, or, în baza rezultatelor obținute, putem menționa că 24% din tineri consideră că studenții au posibilități reale de a se implica în viața universității; 24% spun că participarea studenților în senatele instituției și consiliile facultăților le permite să promoveze în mod real interesele colegilor, iar 31% afirmă că studenții participă activ în viața universității. 19% din cei implicați în investigație au o opinie negativă despre autogovernare și consideră că drepturile studenților la autogovernare sunt numai declarații și că în realitate totul se decide de către rectorat și decanate.

Analizând perspectiva studenților referitoare la calitatea studiilor în cadrul instituției vizate, observăm și aici o tendință comună pentru alte universități, tendință condiționată de continuitatea prin inerție a fundamentelor magistrocentriste în ÎS din RM, aspect ce necesită o abordare

ulterioară mai detaliată, or acest fapt nu ar trebui să fie într-atât de vădit într-o instituție de învățământ superior care se consideră a fi absorbit principiile Bologna și aspiră a se poziționa alături de alte instituții de ÎS din Europa. Deci, 48% din studenții chestionați la UPS „Ion Creangă” consideră că calitatea studiilor depinde de calitatea predării profesorilor – fapt de la sine înțeles; doar 10% din respondenți consideră că nivelul calității studiilor scade deoarece universitatea îi înmatriculează pe toți doritorii, pe când 25% sunt de părere că studiile sunt funcționale și formează competențe profesionale; 15% din cei intervievați au spus că condițiile de care dispune universitatea nu corespund aspirațiilor tinerilor.

Relaționarea profesor – student în procesul predare-învățare-evaluare prin prisma divizării orelor în ore de contact direct și lucru individual este exprimată de către studenții acestei universități în aceeași măsură ca și la alte instituții, cu o pondere de 34% pentru divizarea orelor în contact direct și lucru individual, ca fapt ce sporește calitatea formării profesionale, și de 24% pentru individualizarea studiilor și motivația studenților prin intermediul lucrului individual. Din contră, opțiunea conform căreia indicarea orelor de lucru individual în planurile de studii este o formalitate pe care, de obicei, nu o realizează nici studenții, nici profesorii a fost bifată de 21%, cea conform căreia lucrul individual presupune implicare și pierdere de timp – de 11%, iar 10% din respondenți consideră că divizarea orelor în contact direct și ore de lucru individual micșorează considerabil timpul necesar predării și informației oferite de profesor.

Percepția participanților la eșantionul de cercetare a creditelor transferabile s-a dovedit a fi foarte omogenă și egal împărțită în ambele extreme, oferind atât o perspectivă pozitivă, cât și una negativă a utilității acestora. Astfel, 23% din studenți consideră că creditele sunt un mecanism eficient de recunoaștere a studiilor peste hotare, iar la cealaltă extremă, tot 23%, afirmă că acestea nu au un rol real pentru formarea profesională și evoluția în carieră. Analizând totuși aspectele favorabile ale utilizării creditelor, putem nota că 18% spun că acestea sunt de un real folos, deoarece oferă posibilitatea de a programa traseul academic, 16% consideră că, în baza creditelor, poți alege discipline conform intereselor și perspectivelor de angajare. Doar 3% din studenți percep creditele drept un mecanism pentru a ține o evidență clară a reușitei, fapt ce demonstrează că studenții nu percep în totalitate importanța și utilitatea acestora pentru studii superioare.

În ceea ce privește viziunea studenților asupra mobilității academice, aceștia împărtășesc niște idei comune, pronunțându-se pentru mobilitate ca factor ce sporește calitatea studiilor și cunoașterea altor realități în număr de 26%, pentru mobilitate ca fenomen ce încurajează tinerii să cunoască alte culturi – 25%, pentru mobilitate ca element ce contribuie la atractivitatea studiilor superioare pentru cei ce vor să plece peste hotare – 27%, iar 20% consideră că

mobilitatea te învață să fii activ. Analizând rezultatele obținute, deducem că studenții cunosc rolul mobilităților academice și au o atitudine pozitivă față de această dimensiune conceptuală.

Revenind la percepția participanților la investigație a relației dintre ÎS și piața muncii, concluzionăm următoarele: 33% se pronunță pentru succesul UPS „Ion Creangă” în încercarea de a realiza acele pârgii între ÎS și piața muncii și afirmă că stagiile de practică sunt un exercițiu real de acumulare a competențelor profesionale; 21% consideră că universitatea modernizează în permanență programele de studii în funcție de schimbările din mediul economic și 9% spun că ÎS corespunde cerințelor pieței muncii. Aceași situație se întâmplă, de fapt, la UPS „Ion Creangă”, ca și la celelalte universități, în ceea ce privește conținuturile predate la universitate și pregătirea profesorilor din perspectiva noilor schimbări în mediul profesional, și mai mult de o pătrime din respondenți, 27%, menționează că conținuturile sunt învechite și profesorii nu sunt la curent cu ultimele tendințe în domeniu.

Constatăm și la UPS „Ion Creangă” o atitudine pozitivă a studenților și profesorilor privind implementarea noii concepții a învățământului superior. Diversitatea motivației pentru studii, a perspectivelor de angajare a studenților și diversitatea formării profesionale și a implicării cadrelor didactice în activitatea universității a generat o diversitate a aprecierii liberului acces al studenților în învățământul superior, a valorificării autonomiei universitare etc. Unele aprecieri, credem, sunt influențate de aspectul funcțional-pragmatic, ca, de exemplu, atitudinea studenților față de utilitatea și necesitatea creditelor academice: dacă au probat beneficiile acestui mecanism și au avut exemple concrete ce demonstrează utilitatea creditelor, au apreciat pozitiv sistemul ECTS.

### **3.2.3. Universitatea de Stat de Medicină și Farmaceutică „Nicolae Testemițanu”**

Următoarea instituție de învățământ care a fost investigată este Universitatea de Stat de Medicină și Farmaceutică „Nicolae Testemițanu”. În studiu au fost implicați 150 de studenți și 34 de profesori. Au fost validate 143 de chestionare completate de către studenți și 34 chestionare completate de către cadrele didactice. Această universitate s-a dovedit a fi una destul de specifică ca rezultat al analizei noastre cumulative a tuturor instituțiilor și a conturat un specific din diverse perspective, pe care le vom discuta în cele ce urmează. Menționăm faptul că această instituție de învățământ nu a implementat concepția Proces Bologna de rând cu alte instituții din țară. Modernizarea învățământului superior în domeniul medicinei a avut / are un anumit specific.

Fiind o instituție de învățământ care pregătește cadre în domeniul medical, a căror acuratețe de pregătire este vitală la propriu, aceasta proiectează și asupra contingentului studentesc

aceleași valori și percepții. Astfel, atunci când vorbim despre accesul la studii, itemul 5 al chestionarului nostru, aici observăm că opțiunea „studiile universitare trebuie să fie accesibile pentru toți, oricum în viață contează cum te poți descurca” este bifată de doar 8% din respondenți, cuantumul cel mai mic în comparație cu toate celelalte 9 universități supuse investigației și, valoric diferențial, de 33% din profesori. Din numărul respondenților, 48% din studenți au afirmat că studiile universitare trebuie să fie accesibile pentru toți: toți pot fi înscriși, dar nu toți trebuie să ia o diplomă (nici un profesor nu opinează astfel), 20% din studenți și 33% din profesori consideră că mulți studenți nu merită să învețe la universitate, deoarece nu au motivație și capacități, iar tendința elitistă este reconfirmată de 22% din studenți.

În spiritul aceluiași specific instituțional, observăm că trei pătrimi din studenți consideră că studiile îți asigură șansa de a face o carieră (74%), la fel ca și 2/3 din profesori (67%); doar 9% cred că tinerii vin la universitate pentru că este bine să ai o diplomă de studii superioare și 9% – că tinerii au nevoie de timp pentru a decide să-și trăiască viața mai departe (contrar celor 33% din profesori care opinează astfel), 6% au o altă opinie referitoare la motivația pentru alegerea studiilor superioare, iar celelalte opțiuni nu au fost selectate de nici un respondent, astfel nici un student de la USMF „Nicolae Testemițeanu” nu percepe studiile superioare drept o oportunitate de a comunica cu tinerii, nici nu consideră că este prestigios să fii student și nici că este o datorie față de familie. Am putea conchide că participanții la studii din cadrul acestei instituții au viziuni mult mai prospective decât cei de la alte instituții, gândind în perspectivă, și nu la moment.

Analizând itemul 8, referitor la studiile superioare și perspectiva de viață, observăm o omogenitate comună tuturor instituțiilor, și anume: 54% spun că studiile universitare influențează nivelul de cultură al tinerilor și că ei sunt cei care vor contribui la evoluția civilizației, 13% afirmă că tinerii cu studii superioare sunt un potențial pentru economia RM, 6% sunt de părere că studiile superioare nu asigură integrarea socială și contează cum te descurci în viață, doar 4% menționează că studiile universitare sunt depășite de progresul social, iar 22% consideră că studiile universitare nu sunt suficiente pentru a fi un bun specialist și că, oricum, vor învăța la locul de muncă. De menționat este faptul că întreg corpul profesoral chestionat la USMF consideră că studiile universitare nu sunt suficiente pentru a fi un bun specialist; oricum, absolvenții vor învăța la locul de muncă, lucru explicat prin specificul profesiei și condiționarea studiilor postuniversitare, precum și a experienței profesionale obținute ulterior.

În urma evaluării rezultatelor chestionării, constatăm că USMF Nicolae Testemițeanu este lider la perceperea pozitivă a ÎS în cicluri, cu 93% din studenți care consideră că învățământul superior în cicluri drept un avantaj, și doar 7% pronunțându-se împotriva acestei structurări. Înaintăm supoziția că aprecierea studenților a fost influențată de tradiția universității respective de a organiza studiile în cicluri. Cu toate că este singura instituție din țară care nu a modificat

practic structura parcursului academic, totuși formarea profesională a avut dintotdeauna la bază parcursul studiilor medicale generale și rezidențiatul, ce constituie o specializare în domeniu, o alegere a traseului de definitivare a studiilor.

Din numărul total de studenți care apreciază pozitiv învățământul pe cicluri, 43 % consideră că acest fapt facilitează corectarea traseului de formare profesională în funcție de interesele și problemele personale, 20% sunt de opinia că acest fapt permite alegerea la licență și la master a diferitor domenii de formare profesională. În aceeași ordine de idei, 13% reiterează poziția conform căreia structurarea pe cicluri ar spori posibilitățile de angajare prin studierea diverselor programe de master. Doar 2% identifică receptivitate la cerințele pieței muncii ca rezultat al ÎS în cicluri, iar 7% consideră că acesta oferă posibilitatea de a face studiile într-un termen mai redus. Interesantă, însă, este perspectiva oferită de către contingentul de profesori, care, în proporție de 67%, sunt de părere că învățământul în cicluri oferă posibilitate studenților de a face studiile într-un termen mai redus și o treime consideră că aceștia ar avea posibilitatea să-și aleagă diferite domenii de formare profesională la licență și master.

Dezavantajele ÎS în cicluri, conform rezultatelor investigației, sunt în proporție de 15% pentru opțiunea „nu toți fac studii de masterat”, 11% pentru „programele de 3-4 ani nu sunt suficiente pentru o bună pregătire profesională, 17% pentru „diferita pregătire a studenților face dificile studiile la master. Doar 6% consideră că nu există o continuitate între licență și master, iar 7% susțin că studiile de la master de multe ori repetă conținuturile de la licență. Profesorii, însă, consideră, în proporție de 1/3, că dezavantajul implementării sistemului Bologna ar fi faptul că nu toți studenții fac studii de master.

De fapt, dintre toate instituțiile de stat investigate, la USMF am remarcat numărul cel mai mic al studenților ce au notat repetarea conținuturilor la cele două cicluri. Considerăm aceste rezultate ca o apreciere „dintr-o parte”, deoarece la această instituție studiile nu sunt divizate în studii de licență și de master. Pentru cercetarea realizată de către noi, opinia studenților de la medicină ar putea fi calificată drept evaluare de control, deoarece credem că exprimă opinia societății sau, cel puțin, a persoanelor din categoria de vârstă specifică studenților.

Studenții de la această instituție se evidențiază și prin aprecierea autoguvernării studentești, deoarece 61% din respondenți au considerat că participarea studenților la autoguvernare este doar la nivel de declarații, în realitate totul fiind decis la decanate și rectorat. Aici observăm, prin urmare, cea mai mică rată de participare a studenților în procesul de luare a deciziilor pe piața universitară din RM. Doar 9% spun că studenții participă activ în viața universitară, iar 30% se împart egal între două opțiuni – studenții au posibilități reale de implicare în viața universității și participarea studenților în senatele și consiliile facultăților le permite să promoveze în mod real interesele colegilor. 67% din profesori menționează că cei mai buni studenți se implică în au-



togovernare, iar 33% mențin aceeași direcție, considerând că participarea studenților în senatele și consiliile facultăților le permite să promoveze în mod real interesele colegilor.

Continuăm analiza rezultatelor investigației și conchidem că, iarăși, calitatea studiilor în ceea ce privește aprecierea calității studiilor de către studenții USMF, ca rezultat al calității predării profesorilor, este punctul cu cea mai mare valoare, de 46%, și de 33% pentru profesori. Totuși, un număr foarte mic, de doar 4%, sunt de părere că condițiile de care dispune universitatea nu corespund aspirațiilor tinerilor, pe când 32% susțin că studiile sunt funcționale și formează competențe profesionale, iar 15 % consideră că, deoarece universitățile îi înmatriculează pe toți doctorii, nivelul studiilor scade. 67% din profesori consideră că studiile sunt funcționale și formează studenților competențe profesionale.

La capitolul alocarea de credite, studenții USMF devin foarte receptivi la posibilitatea antrenării în stagii peste hotare, astfel 41% se pronunță pentru alocarea de credite ca mecanism eficient de recunoaștere a studiilor în alte țări; 15% din respondenți menționează că în baza creditelor poți alege discipline conform intereselor și perspectivelor de angajare; 7% menționează că în baza creditelor pot reveni la studii după o anumită pauză și 6% spun că creditele sunt de un real folos în programarea traseului academic. Perspectiva profesorală se cuantifică în proporție a câte 33% pentru opțiunile conform cărora studenții pot reveni la studii după o anumită pauză, pot alege discipline conform intereselor personale și consideră că creditele sunt un mecanism eficient de recunoaștere a studiilor peste hotare. Ținând cont de cifrele respective, concluzionăm că studenții acestei instituții sunt foarte deschiși spre experiențe exterioare noi, că se antrenează în diverse programe și au parte de experiențe de formare în număr mai mare decât la alte universități. Rezultatele obținute le putem interpreta și din perspectiva realizării în carieră în afara țării.

În această ordine de idei, analizând itemul ce se referă la mobilitatea academică și la percepțiile studenților cu privire la utilitatea acesteia, 48% - numărul cel mai mare dintre toate instituțiile, sunt de părere că mobilitatea academică contribuie la sporirea calității studiilor, la cunoașterea altor realități academice, oferind posibilitatea de a avea acces la biblioteci și alte surse de învățare. Ceilalți respondenți împart opiniile între celelalte opțiuni de răspunsuri. Opiniile profesorilor, la fel ca și la itemul anterior, se distribuie echitabil în mărime de câte 1/3 pentru trei opțiuni, cu excepția celei conform căreia mobilitatea academică ar învăța studenții să fie activi.

Concordanța dintre ÎS și piața muncii din perspectiva studenților de la USMF se materializează favorabil pentru 46 % din aceștia, care consideră că stagiile de practică sunt un exercițiu real de acumulare a competențelor profesionale, numărul profesorilor cu această opinie fiind în mărime de 67%; 15% din studenți și 33% din profesori susțin că universitatea modernizează în permanență programele de studii; 9% sunt de părerea că ÎS corespunde cerințelor pieței muncii,

iar 26% din respondenți consideră că în universitate sunt predate conținuturi învechite, unii profesori necunoscând schimbările din mediul profesional.

Constatăm că profesorii și studenții de la USFM sunt „pe aceeași undă”. Se conturează o unitate de opinie atât a studenților, cât și a profesorilor referitoare la diverse aspecte ale concepției Bologna, dar, în comparație cu reprezentanții mediului universitar din alte instituții, identificăm un grad sporit de exigență față de accesul la studii și față de nivelul de pregătire profesională.

#### **3.2.4. Universitatea Tehnică a Moldovei**

Universitatea Tehnică a Moldovei este o instituție de profil, care, în ultimii ani, a reușit să-și contureze o imagine pozitivă, inclusiv în baza creșterii tendinței tinerilor de a face studii în domeniile ingineresti și tehnologiile informaționale. În cadrul cercetării realizate, au fost incluși un număr de circa 154 studenți, din diverși ani de studii, au fost validate 148 chestionare. Au fost aplicate și validate 42 de chestionare ale profesorilor. Abordând aspectul accesului la studii pentru candidați, ca rezultat al răspunsurilor oferite de către studenți, putem concluziona că și aici, ca și în alte instituții, studenții au o părere destul de critică față de accesul și de finalizarea studiilor universitare. Din toți cei chestionați 35% consideră că studiile universitare trebuie să fie accesibile pentru toți: toți pot fi înscriși, dar nu toți trebuie să ia o diplomă. Lipsa motivației și a capacităților constituie un motiv de a nu fi înscriși la universitate pentru 26% din respondenți, iar restul împart opiniile în raport de 17% și 14% între opțiunile conform cărora studiile superioare ar trebui să fie accesibile pentru toți și, respectiv, pentru cea conform căreia ÎS ar trebui să fie doar pentru cei mai buni, să fie un învățământ elitist.

Studenții Universității Tehnice a Moldovei demonstrează cea mai puternică orientare către carieră din perspectiva motivațională, 75% din aceștia considerând că cel mai puternic factor motivațional este șansa de a face o carieră în cazul încadrării în ÎS. Nicio altă universitate nu prezintă astfel de rezultate, oferindu-ne posibilitatea de a concluziona că perioada de formare în cadrul acestei instituții le creează studenților convingerea despre posibilitatea și necesitatea realizării în carieră. 11% din studenți consideră că tinerii vin la universitate pentru că este bine să ai o diplomă de studii superioare, iar celelalte 14% se repartizează între celelalte opțiuni. Totuși aici observăm că nici un student nu consideră studiile universitare drept o datorie față de familie și nici unul nu motivează accesul la studii drept o șansă de a comunica cu tinerii, ceea ce reiterează poziția independentă din care acești tineri își fac alegerile în viață.

La fel, de fapt, este și opinia profesorilor din această instituție, care, în proporție de 73%, optează pentru oportunitățile de realizare profesională oferite de studiile superioare. Totuși

numărul celor care consideră că tinerii vin la universitate pentru că e bine să ai o diplomă este mai mare decât numărul studenților de aceeași opinie – 18%. 9% din profesori mai consideră continuarea studiilor superioare drept o datorie față de familie.

Destul de rezervate sunt opiniile privind posibilitatea creșterii potențialului economic al Republicii Moldova din perspectiva oportunităților oferite de studiile superioare – 9% din respondenți, ceilalți având opinia că studiile universitare influențează nivelul de cultură al tinerilor (40%), iar 42% consideră că studiile universitare nu sunt suficiente pentru a fi un bun specialist, oricum, ei vor învăța la locul de muncă. Profesorii, însă, se cuantifică într-un număr de a câte 27% pentru fiecare dintre primele opțiuni, procentajul celor care consideră că absolvenții oricum vor învăța la locul de muncă fiind similar cu cel al studenților – 45%. Procentajul mare al acelor studenți care nu văd în instituțiile superioare de învățământ drept un fâgaș care ar pregăti sută la sută viitorii angajați pentru potențialul loc de muncă demonstrează dificultatea universităților de a se adapta continuu schimbărilor socioeconomice. Considerăm că și universitățile trebuie să redimensioneze anumite acțiuni pentru a îmbunătăți situația existentă (identificarea unor strategii de formare profesională care apropie studiile de mediul economic etc.), în acest sens, apare necesitatea fortificării aspectului pedagogic al instruirii în universități.

Totodată, la capitolul ÎS în cicluri, UTM prezintă următoarele rezultate: 71% din studenți și 73% din profesori consideră că implementarea ÎS în cicluri aduce beneficii, pe când 29% și respectiv 27% sunt de o altă părere. Din aceștia, 31% consideră că ÎS în cicluri oferă posibilitatea de a fi receptiv la cerințele pieței muncii, doar 6% studenți comparativ cu 27% profesori cred că acest fenomen îți oferă posibilitatea să corectezi traseul de formare profesională, 15% din studenți și 9% din profesori văd în aceasta drept o oportunitate de a spori posibilitățile de angajare prin studierea diverselor programe de master, iar 9% / 26% și, respectiv, 23% / 0% sunt de părere că ÎS în cicluri permite alegerea la licență și la master a diferitor domenii de formare profesională sau realizarea studiilor într-un termen mai redus.

Consecințele negative ale ÎS în cicluri, în viziunea studenților de la UTM, se repartizează în felul următor: 15% consideră că studiile de master de multe ori repetă conținuturile de la licență, 14% - că nu toți fac studii de masterat, 8% sunt de părere că programele de 3-4 ani nu sunt suficiente pentru o bună pregătire profesională și tot 8% cred că nu există o continuitate între licență și master. Dintre profesori, 18% din cele 27% care au apreciat negativ PB consideră că programele de 3-4 ani nu sunt suficiente pentru o bună pregătire profesională, iar 9% spun că nu toți fac studii de master.

La capitolul implicării studenților în procesul academic (autogovernarea), studenții UTM împart opiniile studenților celorlalte universități și plasează opinia conform căreia drepturile studenților la autogovernare sunt doar declarații, în fruntea clasamentului, fiind împărțită de 37%

din respondenți. Acestei opinii se alătură 27% din profesori. Totuși 23% și respectiv 25% din studenți și 36%, respectiv, 9% din profesori sunt de părere că studenții au posibilități reale de a se implica în viața universității și că participarea acestora în senatele instituțiilor și în consiliile facultăților le permite să promoveze în mod real interesele colegilor. 8% - 18% spun că aceștia participă activ în viața universității, iar 5% - 9% – că doar cei mai buni studenți se implică în autogovernare.

Revenind la calitatea studiilor în cadrul instituțiilor de învățământ superior, observăm aici aceeași tendință și menționăm că 40% din studenți consideră că calitatea studiilor depinde de calitatea predării profesorilor. Totuși, doar 18% din profesori sunt de aceeași părere – quantumul cel mai mic dintre toate instituțiile de stat analizate. Prin urmare, din nou, îl avem pe profesor drept instrument primar de asigurare a calității. 18% din studenții și 18% din profesorii acestei universități sunt de părere că studiile sunt funcționale și formează competențe profesionale, 20% din studenți și 27% din profesori cred că condițiile de care dispune universitatea nu corespund aspirațiilor tinerilor, iar 18% din studenți / 36% din profesori conchid că, deoarece universitățile înmatriculează pe toți doritorii, nivelul studiilor scade.

La capitolul relaționării profesor-student în procesul predare-învățare-evaluare, UTM se află printre lideri din perspectiva conștientizării studenților a necesității divizării orelor în ore de contact direct și lucru individual, iar acest fapt se materializează prin rezultatele obținute în urma chestionării acestora. Deci, 39% din respondenți consideră că divizarea orelor în OCD și OLI sporește calitatea formării profesionale, iar 27% sunt de părere că lucrul individual permite individualizarea studiilor și motivează studenții. La celălalt pol, 12% din studenți consideră că indicarea OCD și OLI este doar o formalitate, iar 17% – acest proces micșorează considerabil timpul necesar predării și informația oferită de către profesor.

Beneficiile divizării orelor sunt recunoscute de către majoritatea contingentului profesoral, doar 18% din aceștia consideră că indicarea orelor de lucru individual în planuri ar fi doar o formalitate. În același timp, această cifră nu trebuie de ignorat, or profesorii ar trebui să fie cei care ghidează studenții în activitatea lor individuală.

Creditele academice, care sunt instrumentul primar de măsurare a evoluției academice, sunt apreciate de către studenții UTM mai puțin favorabil, 46% din aceștia considerând că ele nu sunt decât o formalitate și nu au un rol real pentru formarea profesională și evoluția în carieră. Acest număr, de fapt, este cel mai mare înregistrat dintre toate instituțiile investigate, demonstrând că studenții acestei instituții nu conștientizează beneficiile creditelor academice. Doar 20% din respondenți sunt de părere că creditele sunt de un real folos, 6% spun că în baza creditelor pot reveni la studii după o anumită pauză, 3% - că în baza creditelor pot alege discipline conform intereselor și 9% - că în baza creditelor studenții pot ține o evidență clară a reușitei. Perspectiva

de internaționalizare se identifică cu doar 16% din studenții UTM, aceștia considerând că creditele sunt un mecanism eficient de recunoaștere a studiilor peste hotare. La celălalt pol, 27% din contingentul profesoral chestionat este de opinie că creditele sunt de un real folos pentru programarea traseului academic și sunt un mecanism eficient de recunoaștere a studiilor peste hotare. Totuși, 18% din profesori mai consideră creditele academice o formalitate și că acestea nu ar avea niciun folos pentru formarea profesională.

La fel ca și în celelalte instituții investigate, mobilitatea academică ca proces este concepută similar și de către studenții UTM, 35% din aceștia spunând că mobilitatea academică este direct proporțională cu calitatea studiilor și cu cunoașterea altor realități academice, 20% consideră că aceasta încurajează tinerii să cunoască și alte culturi, 26% sunt de părere că MA face studiile superioare mai atractive pentru tinerii care doresc să plece peste hotare, iar 15% menționează că MA te învață să fii activ. De o utilitate mai sporită s-a dovedit a fi mobilitatea academică pentru profesori, or 64% din aceștia o consideră de un real folos pentru dezvoltarea profesională și cunoașterea altor realități academice.

Destul de critică este opinia respondenților de la această instituție față de corelarea conținuturilor universitare cu cerințele pieței muncii. Astfel, 45% din studenții acestei universități menționează că în universitate sunt predate conținuturi învechite, unii profesori necunoscând schimbările reale din mediul profesional. Acest fapt poate fi cauzat de specificul funcționării unor domenii profesionale în care UTM pregătește specialiști. De exemplu, domeniul tehnologiilor informaționale se dezvoltă cu o viteză considerabilă în ultimele decenii, fapt care necesită pregătirea și dezvoltarea continuă a competențelor profesionale. Acest lucru nu diminuează însă și necesitatea revizuirii și adaptării continue a programelor de studii și a dezvoltării competențelor profesionale ale caderelor didactice. Legătura dintre studii și piața muncii se realizează și prin stagiile de practică. 38% din studenți au ajuns la concluzia că stagiile de practică sunt un exercițiu real de acumulare a competențelor profesionale, 14% – că universitățile modernizează în permanență programele de studii și doar 3% cred că ÎS corespunde cerințelor pieței muncii. Profesorii, la rândul lor, în proporție de 27%, consideră că este loc de mai bine, iar 36% consideră că universitatea își modernizează programele de studii.

De asemenea, UTM informează studenții despre specificul studiilor superioare și reformele produse în sistem în măsură de 28 la sută, 25% din studenți cunoscând acest lucru pe parcursul studiilor. 21% din respondenți se informează despre schimbările produse în sistem din sursele media, iar un sfert din cei chestionați menționează că nu prea sunt informați despre schimbările ce se produc în ÎS și nici nu cunosc perspectivele pe care le poate oferi universitatea.

Conceptul de autonomie universitară este perceput drept benefic pentru valorificarea potențialului didactic în mărime de 55% din contingentul profesoral, 18% fiind de comun acord

că universitățile din Moldova dau dovadă de responsabilitate și exigență în gestionarea activității didactice, științifice și financiare. În această ordine de idei, 45% din profesori consideră că principala posibilitate oferită de autonomia universitară este faptul că instituțiile își gestionează procesul de învățământ, iar 36% sunt de părere că elaborarea programelor de studii și politica proprie de personal ar fi, de asemenea, un beneficiu al autonomiei. 18% totuși sunt părtașii unei viziuni mai centralizate, considerând că, în Republica Moldova, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării ar trebui să dirijeze universitățile întru buna lor funcționare.

Modernizarea învățământului superior prin implementarea Procesului Bologna în țară, dar și la nivel european, este percepută cu anumite rezerve de către cadrele didactice ale Universității Tehnice a Moldovei, (45% nu sunt de acord cu faptul că implementarea PB a modernizat sistemul învățământului superior în țară, 24% din aceștia fiind de părere că, prin reducerea termenelor de studii și accentuarea rolului studentului, s-a diminuat calitatea studiilor, iar 9% consideră că implementarea PB a impus reforme, fără a ține cont de condițiile materiale și financiare ale universităților.

Din cele 55% din profesori care au apreciat modernizarea ÎS prin intermediul PB, doar 9% au menționat că studenților le-au fost oferite posibilități de mobilitate academică și tot 9% au apreciat stabilirea doctoratului drept ciclul III al învățământului superior.

Observăm o atitudine mai critică a profesorilor și studenților acestei instituții față de implementarea concepției Bologna. Unele rezultate obținute considerăm că se datorează condițiilor de formare profesională prin învățământul superior, în general, indiferent de faptul că e vorba de concepția Bologna. Profilul ingineresc al pregătirii profesionale este mult mai dependent de condițiile concrete de funcționare a unor segmente ale pieței muncii, fapt care se răsfrânge și asupra capacității unor domenii economice de a valorifica competențele absolvenților. Din punct de vedere psihologic, considerăm că particularitățile de percepție și apreciere a studenților – viitori ingineri și a profesorilor din domeniu determină alegerea unor variante de răspuns mai categorice, mai ancorate în realitate.

### **3.2.5. Academia de Studii Economice din Moldova**

Fiind o instituție cu profil economic, ale cărei programe se bucură de solicitare din partea tinerilor, ASEM a implementat noua paradigmă, promovând, la propriu, un învățământ superior de masă. În această instituție au fost implicați în cercetare 156 de studenți și 31 cadre didactice. Au fost validate 152 chestionare completate de către studenți și 29 chestionare completate de către profesori. În ceea ce privește accesul la studii, studenții aceste universități răspund în

aceeași măsură ca și studenții altor instituții, cu valori maxime de 29% pentru opțiunea: studiile universitare trebuie să fie accesibile pentru toți, oricum, în viață contează cum te poți descurca, și de 27% pentru opțiunea – mulți studenți nu merită să învețe la universitate, deoarece nu au motivație și capacități. Tendința elitistă este susținută în mărime de 20 la sută, pe când 22% consideră că studiile universitare trebuie să fie accesibile pentru toți, dar nu toți trebuie să ia o diplomă. În rândul ultimei se înscriu și cele 36% din profesorii chestionați, care, de altfel, se alătură celor 27% care spun că mulți studenți nu merită să învețe la universitate. Ca și studenții, profesorii consideră că învățământul superior trebuie să fie unul elitist – 27%.

Oportunitățile ce le oferă studiile superioare, precum și motivația pentru studii nu este foarte bine definită la această instituție. ASEM prezintă o rată de 47% din studenți care au ca motivație pentru accederea la studii superioare șansa de a face o carieră – un număr mic de respondenți în comparație cu celelalte instituții, ai căror studenți optează pentru aceasta în proporție de peste 65 la sută. O atitudine rezervată față de utilitatea studiilor superioare o au și profesorii, în proporție de 27%, care consideră că studiile superioare își oferă șansa de a face o carieră. În același timp, constatăm o rată destul de mare a opiniei că este bine să ai o diplomă de studii superioare (și 36% din profesori). Aceasta cedează doar UPSC B.P. Hașdeu, care însumează 33% la acest capitol. Un motiv pentru care își fac studiile la ASEM – 16% este că au nevoie de timp pentru a decide cum să-și trăiască viața mai departe, 4% consideră că este bine să fii student și să comunici cu tinerii, 3% au drept motivație datorita față de familie, iar 6% spun că este prestigios să fii student. Situația constatată ar putea fi cauzată de diverse aspecte: percepția socială precum că sunt pregătiți prea mulți economiști în țara noastră; imposibilitatea instituțiilor de profil economic (în special, a celor de stat) de a angaja toți absolvenții; tendința multor tineri de a face studii economice pentru sine, pentru sporirea nivelului de cunoștințe în domeniul economiei și pentru o cultură economică.

Totuși, la această instituție observăm procentajul cel mai înalt al respondenților care consideră că tinerii cu studii superioare sunt un potențial pentru economia RM (22% – studenți, 31% – profesori). În aceeași ordine de idei, 29% sunt de părere că studiile universitare influențează nivelul de cultură al tinerilor, iar la celălalt pol, 35% din studenți și 25% din profesori menționează că studiile universitare nu sunt suficiente pentru a fi un bun specialist, bazându-se pe competențele obținute la locul de muncă. Dintre cei chestionați, 6% din studenți cred că studiile superioare sunt depășite de progresul social (de asemenea, cel mai mare indice în raport cu celelalte instituții), iar 8% din studenți (cifra contrară de 31% profesori) - că studiile superioare nu asigură integrarea socială și că este important cum te descurci în viață. Din cele prezentate stabilim o corelație logică dintre anumite apăsări: influența studiilor superioare asupra

reușitei în carieră și capacitatea de a te descurca în viață, indiferent de nivelul studiilor și al calificării.

Analizând următorul item, cel ce vizează percepția pozitivă a ÎS în cicluri, avem aici un raport de 82% profesori la 12% studenți, la fel și cifra maximă a aprecierilor, care consideră că învățământul în cicluri este un avantaj pentru studenți: 75% raportat la 25%. Ulterior, din numărul total, 18% studenți și 44% profesori cred că ÎS în cicluri oferă posibilitatea de a corecta traseul de formare profesională în funcție de interesele personale, iar 12% studenți și doar 6% profesori consideră că ÎS în cicluri sporește posibilitățile de angajare prin studierea diverselor programe de master. Receptivitatea la cerințele pieței muncii se identifică cu 29% pentru studenți – cel mai mare indice obținut în raport cu celelalte instituții – și doar 19% pentru profesori. Doar 6% din studenți și 6% din profesori totuși consideră că ÎS în cicluri oferă posibilitatea efectuării studiilor într-un termen mai redus, iar 18% studenți menționează că acest proces permite alegerea diferitor domenii de formare profesională la licență și master, fapt cu care nu este de acord niciun profesor.

Efectele negative ale ÎS în cicluri pot fi categorisite în felul următor: într-un număr egal de 22%, studenții consideră că influența negativă asupra calității studiilor a ÎS în cicluri se materializează în faptul că nu toți fac studii de masterat și că nu întotdeauna există o continuitate dintre master și licență (indice maxim în comparație cu alte instituții). 14% din cei chestionați spun că studiile de master de multe ori repetă conținuturile de la licență, iar 10% sunt de opinia că programele de 3-4 ani nu sunt suficiente pentru o bună pregătire profesională, cu care, de altfel, sunt de acord și 19% din profesori.

Drepturile studenților la autogovernare sunt vizate de către studenții acestei instituții omogen, 35% menționând că studenții au posibilități reale de a se implica în viața universității (comparativ cu 44% din profesori), iar 25% din profesori spun că drepturile studenților la autogovernare sunt doar declarații, totul fiind decis de către decanate. Doar 20% consideră că participarea studenților în senatele instituțiilor le permite să promoveze în mod real interesele colegilor, iar 12% sunt de părerea că aceștia participă activ în viața universității.

Rezultatele analizei segmentului „calitate” pe filiera studenți la această instituție sunt destul de pozitive, aici înregistrându-se 37% (număr maxim comparativ cu alte instituții) a celor ce consideră că studiile sunt funcționale și formează competențe profesionale. Perspectiva profesorală, însă, este mai modestă și se materializează într-un număr de 25%. Tot 37% studenți și 38% profesori cred că calitatea studiilor depinde de calitatea predării profesorilor (valoare minimă pentru studenți comparativ cu alte instituții), iar 26% studenți și 38% profesori sunt de părere că, deoarece universitățile îi înmatriculează pe toți doritorii, nivelul calității scade.



Divizarea orelor în OCD și OLI ca platformă de relaționare a profesorului și a studenților în procesul de predare-învățare-evaluare sporește calitatea formării profesionale pentru 33% din studenții acestei instituții, iar pentru 22% din studenți acest fapt diminuează din timpul necesar preluării informației oferite de către profesori. 16% din respondenți spun că lucrul individual presupune implicare și pierdere de timp (valoare maximă comparativ cu alte instituții), iar 24% menționează că indicarea OCD și OLI este o formalitate pe care nu o realizează nici studenții, nici profesorii. În aceeași ordine de idei, un număr foarte mic comparativ cu celelalte instituții, de doar 5% din respondenți, percep lucrul individual drept o posibilitate de individualizare a studiilor și de motivare a studenților.

În urma chestionării contingentului de profesori la Academia de Studii Economice din Moldova, putem spune că percepția divizării orelor în OCD și OLI are un specific aparte aici, or doar 31% din aceștia consideră că lucrul individual permite individualizarea studiilor și motivează studenții, restul având o imagine magistrocentristă referitoare la procesul de predare-învățare, fără a conștientiza beneficiile pe care separarea orelor le-ar putea aduce activității didactice.

Studenții ASEM percep cu mult mai bine decât studenții altor instituții utilitatea creditelor academice; și aici se observă cel mai mic număr de studenți care consideră că acestea sunt o formalitate și că nu au un rol real pentru formarea profesională și evoluția în carieră – 16%. 23% din respondenți sunt de părere că creditele sunt de un real folos pentru programarea traseului academic. Tot 23% consideră că în baza creditelor studenții pot reveni după o anumită pauză. Celelalte opțiuni se repartizează în măsură de 12, 16, și 10%. Profesorii, de asemenea, percep destul de bine beneficiile oferite de creditele academice, 31% și, respectiv, 38%, care sunt de părere că creditele sunt de un real folos în programarea traseului academic și că acestea sunt un mecanism eficient de recunoaștere a studiilor peste hotare.

Dimensiunea mobilității academice, în viziunea studenților de la ASEM, obține contururi similare celorlalte instituții și respondenții studiului nostru își împart opiniile aproape omogen între opțiunile prezentate în chestionar. Aici nu se observă nici limite inferioare, nici superioare pentru nici o opțiune. Profesorii, la rândul lor, prezintă un număr egal de 31% pentru predarea conținuturilor învechite în universitate și pentru faptul că stagiile de practică sunt un exercițiu real de acumulare a competențelor profesionale.

Amintind prezumția stabilită la începutul analizei investigaționale a acestei instituții, considerăm propice să menționăm că aceasta este menținută și susținută din perspectiva relaționării ÎS și a pieței muncii. ASEM prezintă valori majore pentru opțiunile ce reiterează importanța relaționării acestor două dimensiuni - 47% din studenți (31% din profesori) și consideră că stagiile de practică sunt un exercițiu real de acumulare a competențelor profesionale

(valoare maximă dintre toate instituțiile de stat investigate). 20% din studenți (valoare superioară celorlalte instituții) și 13% din profesori consideră că ÎS corespunde cerințelor pieței muncii, iar 21% studenți și 25% profesori sunt de părere că universitățile modernizează în permanență programele de studii în funcție de schimbările din spectrul economic. O valoare minimă de 12% din studenți menționează că în universitate sunt predate conținuturi învechite și că unii profesori nu cunosc schimbările reale din mediul profesional. Profesorii, în schimb, sunt de această părere într-un număr destul de mare – 31%. Este destul de interesantă contradicția dintre cifrele obținute la acest capitol de către studenții de la ASEM și de la UTM sau USM, care sunt de trei ori mai mari.

Ajungând la itemul ce vizează accesibilitatea și transparența informațională în cadrul instituției, observăm aici un număr foarte mic al celor care spun că nu prea sunt informați despre schimbările ce se produc în ÎS, doar 8%; astfel putem concluziona că studenții sunt destul de informați atât de către instituție, cât și din alte surse pe parcursul studiilor. 40% susțin cele menționate anterior, precum că specificul studiilor le este cunoscut pe parcursul anilor petrecuți la universitate, 28% afirmând că universitatea îi informează permanent despre specificul studiilor, și 22% susțin că se informează din sursele media cu privire la acest subiect.

Autonomia universitară este binevenită pentru 44% din profesori, astfel, valorificându-se potențialul didactic, științific și financiar al universităților. 38% din profesori consideră că Ministerul Educației, Culturii și Cercetării ar trebui să dirijeze universitățile pentru buna lor funcționare, iar 19% sunt de opinie că universitățile din Moldova dau dovadă de responsabilitate și exigență și pot să gestioneze de sine stătător activitatea științifică, didactică și financiară. Perspectiva gestionării finanțelor drept principalul beneficiu al autonomiei este vizat de 44% din profesori, iar gestionarea procesului de învățământ – de doar 25%. Determinarea priorităților de cercetare, însă, este vizată de doar 6% din respondenți.

Revenind la modernizarea sistemului de învățământ superior drept consecință a implementării Procesului Bologna, menționăm că 81% din profesori sunt adepții efectului benefic al acesteia și doar 19% nu sunt de aceeași opinie.

Situația constatată scoate în evidență anumite particularități ale specificului unui mod de a gândi și acționa al persoanelor încadrate într-o cultură organizațională ce ține de un mediu economic: sunt mai accentuate rezervele privind utilitatea studiilor pentru carieră în raport cu capacitatea de a te descurca în viață; consideră învățământul în cicluri un avantaj pentru studenți; apreciază necesitatea relației cu mediul economic; consideră că cel mai mare avantaj al autonomiei universitare rezidă în posibilitatea de gestionare a finanțelor. În același timp, stabilim și unele tendințe comune cu alte instituții: apreciază cu rezerve funcționalitatea orelor de lucru

individual, a actualității cursurilor universitare în raport cu modernizarea mediului economic; au o abordare pragmatică a sistemului de credite de studii etc.

### **3.2.6. Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți**

Universitatea de Stat din Bălți „Alec Russo” este o instituție regională, care deține monopolul pe piața nordică din perspectiva oferirii studiilor superioare, cu o istorie bogată și o experiență vastă în activitatea sa. Au fost implicați în cercetare 148 de studenți și 24 de profesori. Am validat 141 de chestionare completate de către studenți și 24 chestionare completate de către profesori.

Analiza perspectivei accesului la studii este reliefată în următoarele opțiuni: 26% din studenți consideră că studiile universitare trebuie să fie accesibile pentru toți, dar nu toți trebuie să ia o diplomă, 30%, de asemenea, apreciază accesibilitatea studiilor pe scară largă, dar, în același timp, consideră că, oricum, în viață contează cum te poți descurca. La această instituție, însă, observăm cea mai mică pondere a studenților care sunt de părere că ÎS trebuie să fie unul de elită (12%) dintre toate instituțiile investigate și, în același timp, relevăm cel mai mare procentaj al celor care spun că mulți tineri nu merită să învețe la universitate, deoarece nu au motivație și capacitate (31%). Perspectiva profesorilor se reflectă, după cum urmează: 44% consideră că toți candidații pot fi înscriși, dar nu toți trebuie să ia o diplomă, iar 25% sunt de părere că învățământul superior trebuie să fie unul elitist.

Ținând cont de aceste date, încercăm a analiza următorul item, și anume cel al motivației pentru studii, acest fenomen fiind perceput la USARB la fel ca și la alte instituții, înregistrând următoarele rezultate:  $\frac{3}{4}$  din respondenți (74% din studenți și 75% din profesori) consideră drept motivație pentru realizarea studiilor superioare, șansa de a face o carieră, 18% studenți și 13% profesori afirmă că tinerii vin la universitate pentru că este bine să ai o diplomă de studii superioare, iar restul, 8%, își împart opțiunile pentru ceilalți factori motivaționali.

Funcționalitatea studiilor superioare este apreciată de către studenții USARB, după cum urmează: 17% din respondenți consideră că studiile superioare nu îți asigură integrarea socială și că, oricum, contează cum te descurci în viață. Aceeași viziune o are și personalul didactic al acestei instituții, cu 19% din profesori fiind de această opinie. În același timp, la această instituție observăm valori înalte pentru opțiunea ce prevede corelația dintre studiile superioare și nivelul de cultură al tinerilor, contribuția lor la evoluția civilizației (51% studenți / 50% profesori), dar sunt mai rezervați pentru opțiunea conform căreia studiile superioare nu ar fi suficiente pentru a deveni un bun specialist (23%). Cu toate acestea, sunt mai puțin critici în comparație cu 40% din studenți de la USM, 38% de la UPS „Ion Creangă” sau 41% de la UTM. Cote și mai mici înregistrează convingerea în faptul că tinerii cu studii superioare sunt un potențial pentru

economia RM (6% ), număr, de altfel, foarte scăzut, la fel ca și la alte instituții, comparativ cu 25% din profesori susținători ai acestei viziuni.

Posibilitățile oferite de către ÎS în cicluri sunt percepute pozitiv de către 88% din studenții și întreg corpul profesoral (100%) de la Bălți, număr mare comparativ cu celelalte instituții, universitatea fiind depășită doar de USMF, fapt justificat prin specificul acesteia din urmă. Din acest quantum de studenți, 44% consideră că unul din avantajele ÎS în cicluri ar fi posibilitatea de a alege diferite domenii de formare la licență și la master, 10% – că ÎS în cicluri oferă posibilitatea de a fi receptiv la cerințele pieței muncii, iar 11% că ÎS în cicluri ar spori posibilitățile de angajare prin studierea diverselor programe de master. 16% din studenți sunt de părere că ÎS în cicluri oferă posibilitatea de a corecta traseul de formare profesională în funcție de interesele și problemele personale, iar 7% cred că ÎS în cicluri permite realizarea studiilor într-un termen mai redus. Perspectivele de alegere a diferitor domenii de formare profesională, precum și studierea diverselor programe de master sunt identificate, în egală măsură, de 31%.

Influența negativă a ÎS în cicluri pentru calitatea studiilor este materializată în următoarele cifre: o pătrime din studenți percep drept fenomen negativ primordial al ÎS în cicluri faptul că nu toți studenții urmează studii de masterat, 16% menționează că programele de 3-4 ani nu sunt suficiente pentru o bună pregătire profesională, 12% afirmă că studiile de master, de multe ori, repetă conținuturile de la licență, iar 18% împart opțiunile între diferita pregătire a studenților care fac dificile studiile la master și discontinuitatea dintre cele două cicluri – licență și master. Pentru comparație, profesorii consideră drept consecință negativă a implementării ÎS în cicluri, în mărime de 69%, insuficiența programelor de 3-4 ani pentru o bună pregătire profesională, 19% blamând discontinuitatea dintre licență și master, iar 12% atenționând asupra faptului că nu toți absolvenții urmează studii de master.

Analizând itemul ce vizează implicarea studenților în procesul educațional, USARB înregistrează ponderea cea mai mare de pe piața universitară a studenților care participă în senatele instituțiilor și consiliile facultăților, acest fapt permițându-le să promoveze interesele lor și ale colegilor. 28% din studenți / 38% din profesori consideră că au posibilități reale de a se implica în viața universității, iar 18% din studenți și doar 6% din profesori menționează că studenții se implică activ în viața univesitară. În același timp, 23% studenți / 13% profesori spun că drepturile studenților la autogovernare sunt doar declarații și că rectoratele și decanatele decid totul, fără a se consulta în prealabil cu aceștia.

Funcționalitatea studiilor și formarea corectă a competențelor profesionale la această instituție sunt reliefate de către 41% din respondenți – cea mai mare valoare de pe piața universitară, celelalte instituții înregistrând valori sub 30%, cu excepția ASEM, comparativ cu doar cele 19% din profesori, care sunt de aceeași părere. Aceasta ar semnifica că studenții acestei

universității sunt mult mai satisfăcuți de calitatea studiilor acordate aici decât la alte centre universitare. Totuși, la fel ca și în celelalte cazuri, 42% din studenții de aici susțin că calitatea studiilor depinde de calitatea predării profesorilor, deși procentajul este mai mic ca la alte instituții. Interesant este faptul că profesorii consideră că nivelul calității studiilor depinde de calitatea predării profesorilor în mărime de 69% – cifră maximă comparativ cu celelalte instituții. Doar 7% din studenți consideră că condițiile de care dispune universitatea nu corespund aspirațiilor tinerilor și 8% studenți / 13% profesori sunt de părere că, deoarece universitatea înmatriculează toți doritorii, nivelul calității studiilor scade.

De asemenea, USARB este lider la capitolul relaționarea profesor – student în procesul de predare – învățare – evaluare, cu un quantum de 31% din studenți care consideră că lucrul individual permite individualizarea studiilor și motivează studenții. Celelalte instituții înregistrează valori sub 20%, fapt ce demonstrează utilitatea și, de fapt, conștientizarea utilității și a necesității orelor de contact direct și a celor de contact indirect pentru asigurarea unui proces de studiu calitativ de către studenții acestei universități. În aceeași ordine de idei, 38% din respondenți consideră că divizarea orelor în OCD și OCI sporește calitatea formării profesionale și doar 8% spun că lucrul individual presupune implicare și pierdere de timp, iar 7% – că divizarea în OCD și OCI micșorează considerabil timpul necesar predării. În același timp, 12% din studenți afirmă că indicarea orelor de lucru individual în planurile de studii este o formalitate pe care nu o realizează nici studenții, nici profesorii. Perspectiva profesorilor este una favorabilă divizării orelor în contact direct și contact indirect, fiind împărțită de 44% din aceștia.

Creditele academice și utilitatea acestora sunt percepute de către studenții și profesorii USARB în modul următor: 17% studenți / 19% profesori sunt de părere că creditele sunt de un real folos în programarea traseului academic, 15% studenți / 6% profesori consideră că în baza creditelor pot reveni la studii după o anumită pauză, 13% studenți și un număr maxim de profesori (38%) spun că în baza creditelor pot alege discipline conform intereselor și perspectivelor de angajare, iar 12% studenți / 13% profesori consideră că creditele sunt un mecanism eficient de recunoaștere a studiilor peste hotare, pe când 24% studenți / 6% profesori sunt de părere că acestea nu au niciun rol pentru formarea profesională și evoluția în carieră și că sunt doar o formalitate. Interesant este faptul că nici un profesor nu opinează că în baza creditelor se poate duce o evidență clară a reușitei academice, numărul studenților cu această viziune fiind de 17%.

Mobilitatea academică este apreciată de către reprezentanții acestei instituții drept un fenomen ce contribuie la sporirea calității studiilor și la cunoașterea altor realități academice în măsură de 34% din studenți și 50% din profesori. 26% din studenți și doar 6% din profesori concep mobilitatea academică drept un fenomen care încurajează tinerii să cunoască alte culturi,

iar 23% studenți și 25% profesori consideră că aceasta face studiile superioare mai atractive pentru tinerii care doresc să plece peste hotare și 15% consideră că mobilitatea academică te învață să fii mai activ.

Revenind la cerința supremă a PB în contextul noilor transformări care au loc în mediul socio-economic, și anume relaționarea coerentă a ÎS cu cerințele pieței muncii în continuă transformare, observăm că jumătate din respondenții chestionați în cadrul Universității de Stat „Al. Russo” din Bălți (50% studenți și 44% profesori) menționează că stagiile de practică sunt un exercițiu real de acumulare a competențelor profesionale. Acest rezultat exprimă atitudinea cea mai pozitivă față de rolul stagiilor de practică, în comparație cu alte instituții. Sunt mai rezervați față de corespunderea studiilor cu cerințele pieței muncii: 5% studenți și 6% profesori, iar 20% studenți și 25% profesori sunt de părere că universitatea își modernizează în permanență programele de studii. 15% din cei chestionați consideră că în universitate sunt predate conținuturi învechite și că unii profesori nu cunosc schimbările reale din mediul profesional, în acest sens fiind întrecută doar de ASEM, care demonstrează o valoare de 11%. Înșiși profesorii menționează, în raport de 25%, că conținuturile cursurilor universitare sunt învechite, fapt dezolant, având în vedere faptul că anume profesorii ar trebui să fie cei ce schimbă conținuturile curriculare și le modernizează în permanență.

De asemenea, studenții USB s-au dovedit a fi cel mai bine informați despre specificul studiilor și reformele produse în sistem ca urmare a analizei datelor obținute, în măsură de 45%, devenind lideri și în acest domeniu. 30% din studenții USB cunosc specificul ÎS pe parcursul studiilor, iar 11% se informează din sursele media. 13% din respondenți, totuși, consideră că nu prea sunt informați despre schimbările ce se produc în sistem și nici nu cunosc perspectivele pe care le poate oferi universitatea.

Rezultatele obținute la USARB scot în evidență unele aspecte contradictorii: au cea mai bună atitudine față de studiile superioare în cicluri, dar, în același timp, apreciază și efectele negative ale acestui fenomen; apreciază calitatea studiilor și rolul stagiilor de practică, dar, în același timp, dau o apreciere joasă corespunderii studiilor cu cerințele pieței muncii. Se profilează însă și aprecieri care, după părerea noastră, sunt influențate direct de activitatea instituției: apreciază înalt mobilitatea academică (34% studenți și 50% profesori). Acest fapt se datorează activismului structurilor responsabile de relațiile internaționale, diversității proiectelor axate pe stagii de mobilitate, care, în raport cu numărul studenților, au o pondere destul de mare în instituție.

### **3.2.7. Universitatea de Stat din Cahul „Bogdan Petriceicu Hașdeu”**

O altă instituție investigată de noi este cea care asigură oferta studiilor superioare în zona

sudică a țării, și anume Universitatea de Stat din Cahul „Bogdan Petriceicu Hașdeu”. Această universitate este una fondată recent, cu o experiență destul de scurtă în domeniu, dar care încearcă să țină pasul cu reformele și transformările care au loc în mediul academic național și internațional. În urma analizei datelor din chestionarele noastre, realizate pe un eșantion de aproximativ 120 de studenți și circa 20 de cadre didactice, am obținut rezultatele expuse mai jos.

Analizând itemul ce vizează accesul la studii, observăm aici cea mai mare pondere a acelor studenți care consideră că studiile universitare trebuie să fie accesibile pentru toți – 42%, pe când niciun profesor nu este de aceeași opinie, valoare care nu se repetă la nicio altă instituție. Celelalte instituții înregistrează valori sub 30%, fapt ce demonstrează o exigență mai scăzută a studenților față de pregătirea și atitudinea tinerilor față de studiile superioare. Aprecierea profesorilor este diferită, aceștia pronunțându-se în proporție de 38% pentru faptul că mulți studenți nu merită să învețe la universitate, deoarece nu au motivație și capacități. De asemenea, tendința elitistă a ÎS se identifică cu 19% pentru studenți și 25% pentru profesori, iar 15% - cea mai mică valoare dintre toate instituțiile – toți pot fi înscriși, dar nu toți trebuie să ia o diplomă. În același timp, 20% din respondenți (studenți) sunt de părere că mulți studenți nu merită să învețe la universitate, deoarece nu au motivație și capacități.

În aceeași ordine de idei, investigând motivația tinerilor pentru studii, înregistrăm aici următoarele valori: 63% din studenți și doar 25% din profesori consideră că studiile îi oferă șansa de a face o carieră, 3% studenți – că este prestigios să fii student și 3% spun că tinerii au nevoie de timp pentru a decide să-și trăiască viața mai departe. În pofida celor 63% a celor care identifică oportunitatea carieristă, 32% din cei chestionați sunt de părere că tinerii vin la universitate deoarece este bine să ai o diplomă de studii superioare, această valoare fiind, de asemenea, maximă în comparație cu celelalte instituții. Profesorii, la rândul lor, abordează motivația la studii dintr-o altă perspectivă și consideră, în proporție de 50 la sută, că tinerii vin la universitate pentru că este bine să ai o diplomă de studii superioare. Observăm că studenții își pun mari speranțe în realizarea unei cariere în baza studiilor superioare obținute.

Din cele menționate mai sus rezidă și rezultatele analizei următorului item – cel al perspectivei de viață oferite de studiile superioare. Astfel, 44% din respondenți consideră că studiile universitare influențează nivelul de cultură al tinerilor; ei sunt cei care vor contribui la dezvoltarea civilizației. Doar 9% menționează că tinerii cu studii superioare sunt un potențial pentru economia RM, valoare mai mică ca cele înregistrate la ASEM sau USMF, dar mai mare ca cele înregistrate la USM sau UPS „Ion Creangă”. La polul opus, 18% din studenți spun că studiile superioare nu-ți asigură integrarea socială, iar 24% – că studiile universitare nu sunt suficiente pentru a fi un bun specialist, oricum vor învăța la locul de muncă. Perspectiva profesorală este una și mai descurajantă, cu 37% din aceștia care sunt de părere că studiile

superioare nu asigură integrarea socială și că este important cum te descurci în viață, celelalte procente repartizându-se proporțional pentru fiecare item.

Dacă ne referim la ÎS în cicluri, atunci înregistrăm aici 85% din studenți și 100% profesori care sunt de opinia că acesta este un avantaj. Din acest număr de studenți, 27% consideră că unul din avantajele ÎS în cicluri ar fi posibilitatea de a corecta traseul profesional în funcție de interesele personale, 24% consideră că ÎS în cicluri permite alegerea la licență și la master a diferitor domenii de formare profesională, iar 20% sunt de părerea că ÎS în cicluri sporește posibilitățile de angajare prin studierea diverselor programe de master. 7% din respondenți spun că acest proces permite să fii receptiv la cerințele pieței muncii, iar 10% susțin că acesta ar oferi posibilitatea de a face studii într-un termen mai redus. Profesorii, însă, consideră principalul beneficiu al ÎS în cicluri sporirea posibilităților de angajare prin studierea diverselor programe de master (38%), respectiv, posibilitatea de corectare a traseului de formare profesională și alegerea diverselor domenii la master și licență (25%/25%)

Din cuantumul de 15% care consideră că ÎS în cicluri ar fi un dezavantaj pentru studenți, precum și din alți respondenți care au îndeplinit acest item, deși anterior bifaseră opțiunea avantajului ÎS în cicluri, 20% consideră că programele de 3-4 ani nu sunt suficiente pentru o bună pregătire profesională, 22% sunt de părere că un dezavantaj al ÎS în cicluri ar fi faptul că nu toți fac studii de masterat. De asemenea, 12% consideră că nu există continuitate între licență și master, iar 14% că studiile de master de multe ori repetă conținuturile de la licență.

Valorile înregistrate la itemul următor, care vizează autoguvernarea studentescă, sunt destul de omogene și similare cu cele obținute la alte instituții și se repartizează după cum urmează: 34% din studenți consideră că au posibilități reale de a se implica în viața universității, 22% sunt de părere că drepturile acestora sunt doar declarații și 22%, din contră, consideră că participarea studenților în senatele instituțiilor le permite să promoveze în mod real drepturile și interesele lor. 14% menționează că participă activ la viața universitară, iar 7% sunt de opinie că doar cei mai buni studenți se implică în activitatea universității. 75% din profesori consideră că drepturile studenților la autoguvernare sunt doar declarații.

Calitatea studiilor și funcționalitatea acestora depinde de calitatea predării profesorilor, or aceasta este viziunea unui contingent de 53% de studenți raportat la 25% de profesori de la această instituție, valoarea cea mai mare de la toate universitățile aflate sub investigație. De asemenea, 8% din studenți spun că condițiile de care dispune universitatea nu corespund aspirațiilor tinerilor, iar 12% afirmă că, deoarece universitățile îi înmatriculează pe toți doritorii, nivelul calității studiilor scade. Cu această afirmație sunt de acord 63% din profesori, conștientizând, astfel, importanța și necesitatea selectării meritocratice a candidaților la studii. La



polul opus, 27% din studenți și doar 12% din profesori sunt de părere că studiile sunt funcționale și formează competențe profesionale.

În aceeași ordine de idei, analizând următorul item, identificăm un quantum egal de studenți și profesori care consideră că divizarea orelor în ore de contact direct și ore de contact indirect sporește calitatea formării profesionale (37%), iar 19% din studenți și 25% din profesori consideră că lucrul individual permite individualizarea studiilor și motivează studenții. Totuși, aproape jumătate din respondenți nu văd utilitatea acestui proces și împart opțiunile lor în următoarele: LI presupune implicare și pierdere de timp (15% studenți/13% profesori), indicarea LI este o formalitate pe care nu o îndeplinește nici profesorul, nici studentul (10% studenți / 25% profesori) și divizarea OCD și OCI micșorează considerabil timpul necesar predării (10% studenți).

Un fapt interesant observăm la analiza opiniilor studenților și profesorilor universității din Cahul cu privire la creditele academice și utilitatea acestora; constatăm lipsa unor păreri sau a unei tendințe comune. Un quantum de 29% studenți și 13% profesori consideră că creditele academice sunt o formalitate și nu au niciun rol pentru formarea profesională, și tot 29% studenți și 25% profesori sunt de părere că creditele sunt de un real folos în programarea traseului academic, de altfel, cel mai mare procentaj de studenți pentru această opțiune din toate instituțiile investigate. Perspectiva internaționalizării este captată de doar 12% din respondenți (recunoașterea studiilor peste hotare), atât de studenți cât și de profesori; 14% studenți menționează că în baza creditelor pot duce o evidență clară a reușitei, 8% – că în baza creditelor pot alege discipline conform intereselor și perspectivelor de angajare și 7% sunt de părere că în baza creditelor pot reveni la studii după o anumită pauză. Dintre profesori, 25% optează pentru revenirea la studii după pauze.

Mobilitatea academică este percepută pozitiv de către studenții de la Cahul. Aceștia consideră că mobilitatea contribuie la sporirea calității studiilor în măsură de 22% și că aceasta te face să fii mai activ în măsură de 21%. De asemenea, perspectivele de plecare peste hotare în cadrul programelor de mobilitate sunt vizate de către 20% și, respectiv, 25% de către cei care doresc să cunoască alte culturi. Perspectiva profesorală se împarte între două opțiuni: 63% din profesori consideră că mobilitatea academică sporește calitatea studiilor, iar 37% consideră că acest fenomen încurajează tinerii să cunoască alte culturi.

Un fapt paradoxal distingem la analizarea relaționării învățământului superior cu piața muncii, la această instituție, din perspectiva studenților: în timp ce 24% din respondenți consideră că universitatea modernizează în permanență programele de studii în funcție de schimbările din mediul economic, 25% sunt de părere că în universitate sunt predate conținuturi învechite. Nicio altă instituție nu prezintă așa rezultate, precum și nici una nu prezintă rezultate

atât de bune la opțiunea modernizării programelor de studii. În același timp, 31% sunt de părere că stagiile de practică sunt un exercițiu real de acumulare a competențelor profesionale, iar 17% consideră că ÎS corespunde cerințelor pieței muncii. Profesorii, la rândul lor, optează, în proporție de 63 la sută, pentru dobândirea competențelor profesionale prin intermediul stagiilor de practică, ceilalți separându-și opiniile proporțional celorlalte variante de răspuns.

Universitatea informează studenții despre specificul studiilor superioare și despre reformele din sistem în măsură de 32%, iar 20% din studenți cunosc acest lucru pe parcursul studiilor. Doar 14% din respondenți spun că se informează despre schimbările din sistem din sursele media, iar 34% au menționat că nu sunt informați despre perspectivele pe care ar putea să le ofere ÎS.

În linii mari, constatăm că această universitate regională a implementat prevederile noii concepții a învățământului superior, în același timp, fiind identificate niște aprecieri specifice pentru mediul academic de aici: exigențe mai scăzute ale studenților față de accesul la studii superioare; un optimism sporit față de posibilitatea de a face o carieră în baza studiilor superioare, în contrast cu atitudinea rezervată față de posibilitatea integrării sociale în baza studiilor superioare; o apreciere pozitivă a studiilor superioare pentru formarea culturii generale a tinerilor și o atitudine rezervată față de utilitatea lucrului individual al studenților.

### **3.2.8. Universitatea de Stat din Tiraspol**

Eșantionul de cercetare de la Universitatea de Stat din Tiraspol, constituit din circa 20 de profesori și 140 de studenți, cu 137 de chestionare validate este unul specific prin faptul că majoritatea studenților chestionați sunt studenți de la ciclul II, master. Astfel, conștientizarea beneficiilor Procesului Bologna și a principiilor sale pentru formarea specialistului este mai evidentă aici, fapt determinat, de altfel, de vârsta și autonomia în gândire și formularea concluziilor studenților unui ciclu superior de studii. Cu referire la accesul la studii, opiniile studenților sunt omogen repartizate între diversele opțiuni, a câte 25 %, cu doar 17% pentru masificarea și accesibilitatea studiilor pentru toți, iar 75% din toți cei chestionați consideră că studiile superioare îți asigură șansa de a face o carieră, cu doar 17% de opinia că este bine să fii student și să comunici cu tinerii și 8% care au menționat că este prestigios să fii student.

În același timp, referitor la perspectivele oferite de studiile superioare, 33% din respondenți consideră că acestea nu sunt suficiente pentru a fi un bun specialist și 17% opinează că acestea nu-ți asigură integrarea socială și că contează cum te descurci în viață. Doar 17% consideră că studiile superioare sunt un potențial pentru economia Republicii Moldova, cel mai mic număr de la toate instituțiile studiului și 33% sunt de părere că studiile universitare influențează nivelul de cultură al tinerilor și că aceștia sunt cei care vor contribui la evoluția civilizației.

Cu o valoare absolută, studenții Universității de Stat din Tiraspol consideră că învățământul superior în cicluri este un avantaj pentru studenții, iar în calitate de beneficii ale acestuia, 42% din aceștia percep alegerea diverselor domenii de formare profesională la licență și master drept cel mai mare avantaj al Procesului Bologna, fapt identificat, în principiu, prin specificul instituției, care oferă, cu precădere, formare profesională la ciclul II, pentru domeniul științe ale educației, profilul ocupațional al absolventul căruia nu neapărat solicită formarea profesională la ciclul I în cadrul aceluiași domeniu. De asemenea, tot aici s-ar alipi, de fapt, și cele 17% de studenți care își sporesc posibilitățile de angajare prin studierea diverselor programe de master. În același timp 17% din studenți consideră că beneficiul ÎS în cicluri ar fi posibilitatea de a face studii într-un termen mai redus, 17%-corectarea traseului de formare profesională și doar 8% sunte de părere că ÎS în cicluri permite a fi receptiv la cerințele pieții muncii.

Participarea studenților în procesul de guvernare universitară este perceput destul de pozitiv la această instituție, cu 42% din respondenți care consideră că au posibilități reale de a se implica în viața universității și 33% care cred că participarea acestora le-ar permite real să promoveze interesele lor și ale colegilor. 25% din studenți participă activ în viața universitară.

Calitatea studiilor realizate la această instituție este, deasemenea, percepută destul de înalt de studenții acesteia, cu 75% care consideră că studiile sunt funcționale și formează competențe profesionale și 25% care spun că calitatea studiilor depinde de calitatea predării profesorilor, constăm deci o apreciere mai scăzută a rolului profesorului în raport cu calitatea studiilor. În aceeași ordine de idei, 58% din studenți sunt de părere că divizarea orelor în OCD și LI, sporește calitatea formării profesionale, cu 33% din respondenți care consideră că lucrul individual permite individualizarea studiilor și motivează studenții.

Creditele academice sunt de un real folos în programarea traseului academic pentru 42% din respondenții UST, pentru 17% acestea oferind posibilitatea alegerii disciplinelor conform intereselor și perspectivelor de angajare, pe când pentru 25%, creditele sunt doar o formalitate, care nu au un rol pentru formarea profesională și evoluția în carieră.

Beneficiul primar al mobilității academice pentru studenții UST este posibilitatea de a cunoaște alte culturi – 42%, pe când sporirea calității studiilor prin intermediul acesteia este percepută de 33 %, iar 17% cred că mobilitatea academică te învață să fii activ.

Stagiile de practică sunt percepute drept exerciții reale de acumulare a competențelor profesionale, fapt explicat, de asemenea, prin specificul formării profesionale la această instituție, doar 25% din studenți considerând, totuși, că învățământul superior corespunde cerințelor pieței muncii și 25% care spun că aceștia cunosc specificul învățământului superior pe parcursul studiilor.

În ceea ce privește accesibilitatea și transparența informației, studenții UST consideră că universitatea îi informează permanent despre specificul studiilor superioare și reformele din sistem, iar 25% spun că cunosc specificul învățământului superior pe parcursul studiilor.

Astfel, conchidem că elementul distinctiv al acestei instituții este contingentul de studenți pe care îl deține, care revin în sistem după pauze în care au activat pe piața muncii și au capacitatea de a evalua specificul învățământului superior la momentul actual din alte perspective.

### **3.2.9. Universitatea de Studii Europene din Moldova și Universitatea Liberă Internațională din Moldova**

Întru asigurarea veridicității studiului nostru și a diversificării eșantionului, am încercat analiza modului de percepere și apreciere a implementării paradigmei Bologna și la două instituții private din țară: ULIM și USEM, pe un eșantion de circa 145 studenți ( 83 și respectiv 62) și circa 24 cadre didactice ( 16 și respectiv 8).

În urma investigațiilor la aceste două universități, am observat un decalaj destul de semnificativ între rezultatele obținute în cadrul acestora, or ULIM prezintă date apropiate celor de la instituțiile publice, pe când USEM se deosebește în raport cu anumiți indicatori.

Privind accesul la studii superioare, unica opțiune care s-a evidențiat în cadrul chestionării studenților de la ULIM a fost cea conform căreia mulți studenți nu merită să învețe la universitate, deoarece nu au motivație și capacități, dar și cu referire la această opinie au fost înregistrate doar 14% de afirmații pozitive – cea mai mică pondere în comparație cu opiniile studenților din alte universități implicate în studiu. Studenții USEM se evidențiază prin procentajul mare al celor care consideră că toți ar trebui să aibă acces la studii, oricum, în viață contează cum te poți descurca – 47%. Astfel, putem concluziona că aproape jumătate din studenții USEM nu percep accesul la studii superioare drept o oportunitate de a dobândi competențele și abilitățile necesare întru angajarea în câmpul muncii și continuarea carierei, ci le apreciază doar în calitate de o etapă a vieții, o stare de a fi la vârsta tinereții, când trebuie să fii student, să fii „în rând cu lumea”. Paradoxal este totuși faptul că, analizând următorul item, cel ce vizează motivația pentru studii, USEM înregistrează date destul de pozitive pentru opțiunea conform căreia studiile superioare ar oferi șansa de a face o carieră – 72%, fiind devansată de rezultatele obținute de către studenții ULIM cu doar 2 puncte procentuale.

Analizând relaționarea studiilor superioare cu perspectivele de viață pe care acestea le oferă, evidențiem faptul că atât studenții USEM, cât și studenții ULIM sunt de părere că studiile universitare influențează nivelul de cultură al tinerilor; ei sunt cei care vor contribui la evoluția civilizației, în măsură de 59% USEM și, respectiv, 61% ULIM. Aceste date le depășesc pe cele

obținute de către instituțiile de stat cu mai mult de 10%. Am putea conchide că tinerii implicați în procesul de studiu la aceste instituții sunt mai optimiști și mai încrezători în posibilitățile programelor de studii privind formarea unei culturi generale și a spiritului civic. În același timp, ponderea de 9% obținută de USEM la opțiunea – studiile superioare sunt depășite de progresul social – indică asupra rezervelor în apreciere privind funcționalitatea studiilor de specialitate.

Abordând problema avantajelor și dezavantajelor ÎS în cicluri, putem menționa aici că 89% din studenții ULIM consideră că acest fenomen este unul pozitiv și de folos, pe când USEM prezintă rezultate de 84%. Din aceștia, nici un student de la USEM nu consideră că un avantaj al ÎS în cicluri ar fi posibilitatea de a face studiile într-un termen mai redus și doar 2% de la ULIM împart opinia celor de mai sus. 30% și, respectiv, 31% studenți de la aceste instituții consideră că cea mai bună consecință a implementării ÎS în cicluri ar fi oferirea posibilității de a corecta traueul de formare profesională în funcție de interesele și problemele personale și, de asemenea, câte 28% de la ambele universități sunt de părere că posibilitatea de a alege la licență și la master diferite domenii de formare profesională este o consecință cât se poate de favorabilă. Din cuantumul de studenți care percep negativ implementarea ÎS în cicluri, ne uimește numărul de 53% din studenți ai USEM care sunt de părere că o consecință nefastă a acestui proces ar fi faptul că nu toți fac studii de masterat, comparat cu 18% ale studenților ULIM ce împart această opinie. Ar fi logic de presupus că majoritatea absolvenților ULIM nu continuă studiile de masterat ori nu văd utilitatea acestora, ca urmare a formării profesionale obținute aici.

Analizând următorul criteriu, și anume implicarea studenților în procesul academic, observăm, din nou, o diferență în opiniile studenților de la ULIM și USEM: cei de la ULIM, în proporție de 18%, consideră că participarea studenților în senatele instituțiilor și în consiliile facultăților le permite să promoveze în mod real interesele colegilor, iar cei de la USEM, în proporție de 41%, afirmă același lucru. Cunoscând practicile de promovare și mediatizare ale Universității Libere Internaționale din Moldova, prin prisma cărora se subînțelege gradul înalt de interacționare al structurilor de management cu contingentul de studenți al acestei instituții, precum și tendințele de internaționalizare și poziționare pe piață, ca rezultat al fructificării activității studenților în raport cu managementul instituțional, am putea presupune că selectarea acestei opțiuni ar trebui să fie alegerea unei majorități considerabile, însă, după cum ne demonstrează rezultatele, doar 18% sunt de această părere și acest număr este cel mai mic în comparație cu rezultatele obținute în alte universități, fapt ce ne orientează spre concluzia că studenții din această instituție sunt implicați în diverse activități, dar inițiativa vine din partea rectoratului. În același timp, afirmația pozitivă dată de către 41% din studenții USEM indică asupra unui procentaj mare în comparație cu afirmațiile studenților din alte instituții. Să aibă oare studenții USEM o implicare mai serioasă în activitatea instituției și o autonomie mai mare în luarea deciziilor? Relevând

rezultatele obținute, rămâne o întrebare retorică, care ar putea fi subiectul unui studiu separat, cu atât mai mult cu cât 31% din respondenți consideră că drepturile studenților sunt doar declarații, că, în realitate, totul este decis de către decanate, și 28% sunt de părere că studenții au posibilități reale de a se implica în viața universității, iar la ULIM aceste opțiuni înregistrează 28% și respectiv 32%. La această categorie de itemi, iarăși, stabilim o contradicție în aprecierile date de către studenții USEM.

Revenind la calitatea studiilor obținute în cadrul acestor universități, avem următoarea situație: USEM prezintă, din nou, o imagine destul de interesantă și contradictorie în cazul în care 50% din respondenți consideră că studiile obținute aici sunt funcționale și formează competențe profesionale, rezultate mai ridicate cu aproape zece puncte procentuale în raport cu alte instituții, 22% sunt de părere că, deoarece universitățile îi înmatriculează pe toți doritorii, nivelul studiilor scade; doar 13% spun că calitatea studiilor depinde de calitatea predării profesorilor, iarăși, un rezultat substanțial diferit de cel înregistrat în alte instituții, diferența în opinie fiind mai mică, în mediu, cu circa 25%. În același timp, 16% menționează că condițiile de care dispune universitatea nu corespund aspirațiilor tinerilor – cea mai mare cifră înregistrată în comparație cu aprecierile studenților din alte instituții. Astfel, observăm un paradox: deși condițiile oferite de către universitate nu sunt suficient de bune pentru aspirațiile tinerilor comparativ cu alte instituții, aceștia totuși obțin studii de calitate, fapt confirmat de un număr impunător al celor care sunt de această părere. La ULIM, pe de altă parte, avem o situație similară cu USMF, de exemplu, cu 32% al celor care optează pentru prima variantă și 12%, 49%, și 4% pentru celelalte opțiuni respectiv. De remarcat este pentru această universitate că și studenții de aici, ca și cei de la USM, USCAPH sau USMF, percep profesorul drept instrumentul primar al asigurării calității în cadrul unei instituții superioare de învățământ.

Ținând cont de acest fapt, la analiza relației profesor – student în procesul de predare – învățare – evaluare, 26% din studenții ULIM și 34% de la USEM consideră că divizarea orelor în OCD și OCI sporește calitatea formării profesionale, 28% și 22%, respectiv, sunt de părere că lucrul individual permite individualizarea studiilor și motivează studenții; aprecierea negativă a acestui fenomen este specifică pentru 19% din studenții ULIM, care susțin că divizarea OCD și OCI micșorează timpul necesar predării, precum și a câte 7% pentru opțiunile conform cărora LI presupune implicare și pierdere de timp și că indicarea orelor de LI în planurile de studii este doar o formalitate. Studenții USEM care asociază părerile lor cu aceleași idei se repartizează, după cum urmează: 13%, 22% și 9%.

Sistemul de credite în viziunea studenților de la aceste două instituții private este, de asemenea, controversat. Dacă ULIM înregistrează doar 12% al celor care consideră că creditele academice sunt de un real folos în programarea traseului academic, atunci USEM înregistrează

44% (cu 20 de puncte procentuale mai mult decât în celelalte instituții) care sunt de această părere. Posibilitatea revenirii la studii, după o oarecare pauză, în baza creditelor este conștientizată de un contingent de 12% la ULIM și de 16% la USEM, iar 7% și, respectiv, 9% sunt de părere că în baza creditelor pot alege discipline conform intereselor și perspectivelor de angajare. În schimb, perspectiva internaționalizării și a recunoașterii studiilor peste hotare nu este atât de pertinentă la USEM, atunci când doar 6% din respondenți sunt de părere că creditele sunt un mecanism eficient de recunoaștere a studiilor peste hotare, pe când ULIM înregistrează un contingent de 30% la acest capitol, fapt care indică asupra prezenței internaționalizării într-o instituție sau alta.

Analizând perspectivele fenomenului de mobilitate academică în rândul studenților de la instituțiile private implicate în studiu, concluzionăm că acestea sunt identificate în măsură egală cu alte instituții și prevalează pentru USEM posibilitatea de a deveni mai activ ca rezultat al implicării în programe de mobilitate, în mărime de 25%, și posibilitatea de cunoaștere a altor realități academice, în mărime de 41%. Pentru studenții ULIM, aceleași opțiuni sunt lideri în gama de posibilități oferite de mobilitatea academică și înregistrează cote de 25% și, respectiv, 32%.

Relaționarea ÎS și a pieței muncii în concepția studenților acestor două universități este destul de armonioasă, fapt demonstrat de rezultatele obținute de aceștia în urma chestionării studenților, și anume: observăm că, pentru studenții ULIM, stagiile de practică sunt un real exercițiu de acumulare a experienței în mărime de 53% – cifră mult superioară celorlalte instituții, putând fi comparată doar cu cele peste 45% obținute de USMF și ASEM la acest capitol. Astfel, conchidem că aici se realizează o congruență destul de funcțională între formare și stagiile de practică, iar mai mult de jumătate din participanții la acestea sunt satisfăcuți de ele. De asemenea, aici, 16% din respondenți menționează că învățământul superior corespunde cerințelor pieței muncii și doar 16% consideră că în universitate sunt predate conținuturi învechite și că unii profesori nu cunosc schimbările reale din mediul economic. La celălalt pol, doar 22% din studenții USEM percep stagiile de practică drept un exercițiu real de acumulare a competențelor profesionale, or acest număr, care este mult inferior rezultatelor obținute de toate celelalte instituții, demonstrează nefuncționalitatea acestor stagii de practică, care acționează nemijlocit asupra pregătirii profesionale a absolvenților. Paradoxal este, de asemenea, că, din numărul total de respondenți, un sfert sunt de părere că ÎS corespunde cerințelor pieței muncii, număr cu aproape 10 puncte procentuale superior celor obținute de alte instituții. La fel, 34% din studenții acestor instituții sunt de opinie că universitatea modernizează în permanență programele de studii în funcție de schimbările din mediul social și economic și 19% spun că în universitate se predau conținuturi învechite.

47% din respondenții lotului de la USEM și 32% din respondenții de la ULIM menționează că universitățile îi informează permanent despre specificul studiilor superioare și reformele produse în sistem, iar 34% și, respectiv, 40% cunosc specificul pe parcursul studiilor. Doar 6% de la USEM și 11% de la ULIM se informează despre acest fapt din surse media, iar 13% și, respectiv, 14% spun că, în general, nu prea sunt informați despre schimbările ce se produc în sistem.

În baza rezultatelor obținute, conchidem că atmosfera din aceste două instituții private este diferită. Percepția lucrurilor cunoscute din observațiile cotidiene, care ne orienta spre ideea că situația din instituțiile private este diferită de cea din instituțiile publice nu s-a adevărit. Opiniile manifestate de către studenții ULIM, pe unele dimensiuni, sunt apropiate universităților publice, contradictorie este aici opinia studenților despre posibilitățile reale de implicare în viața instituției (apreciată, în general, negativ) și situația de facto, cunoscută în sistem, când instituția utilizează posibilitățile studenților pentru promovarea imaginii, racolarea candidaților etc.

Mediul universitar USEM, conform rezultatelor obținute, este unul al contradicțiilor: pe de o parte, mulți studenți consideră că toți trebuie să aibă acces la studii superioare; competențele profesionale nu prea contează, pentru că depinde cum te descurci în viață; pe de altă parte, apreciază cel mai înalt, în comparație cu studenții altor instituții, contribuția universității la formarea culturii generale și a spiritului civic. Cele mai mici valori le-au revenit rolului și funcționalității stagiilor de practică și rolului profesorului în asigurarea calității formării profesionale.

Tentativa noastră de a analiza situația actuală pe piața universitară din Republica Moldova din perspectiva implementării obiectivelor Procesului Bologna este o încercare de a realiza o prezentare obiectivă a situației de facto din universități, atât private, cât și de stat, fapt susținut și demonstrat cantitativ de eșantionul de cercetare, care ne-am propus să fie unul reprezentativ. În analiza viziunii studenților cu privire la problema de cercetare, am realizat o abordare sistemico-holistică, care vizează situația în sistemul învățământului superior, și una instituțională, astfel, am reprezentat, procentual, distribuția opțiunilor studenților și profesorilor pentru fiecare din alegerile propuse respectivului item. Pentru a face unele concluzii și a oferi o panoramă generalizatoare a gradului de implementare a principiilor paradigmei Bologna pe piața universitară din țară, încercăm să prezentăm constatările noastre:

- principala consecință pozitivă a implementării PB din perspectiva structurării ÎS pe cicluri este posibilitatea de corectare a traseului de formare profesională;
- principala consecință negativă a implementării PB din perspectiva structurării ÎS pe cicluri este că o mare parte a absolvenților nu urmează studii de master, fapt care pune în pericol calitatea pregătirii capitalului uman și calitatea resurselor implicate în piața muncii a Republicii Moldova;



- persistă tendința menținerii unui stil magistrocentrist al studiilor universitare; atât studenții, cât și profesorii acordă o mai mare atenție orelor de contact direct și diminuează importanța lucrului individual;
- rămâne destul de apreciată calitatea și prestația profesorului, care, în opinia studenților, este factorul determinant al calității studiilor; acest lucru indică asupra necesității consolidării continue a competenței cadrelor didactice universitare;
- implementarea sistemului de credite nu este realizat și fructificat pe deplin, or creditele academice, în viziunea unor studenți, nu au un rol real pentru formarea profesională și evoluția în carieră, acestea fiind doar o formalitate. Această situație ne orientează spre ideea că, în general, în sistem nu sunt valorificate pe deplin posibilitățile creditelor: studenții nu au posibilitatea de a-și contura traseul academic individual prin alegerea cursurilor și a decide referitor la întreruperea studiilor și revenirea la studii, implicându-se intermediar în activități de muncă, stagii de practică, care depășesc prevederile planurilor de studii sau activitățile de voluntariat;
- învățământul superior corespunde cerințelor pieței muncii într-o măsură mică; nu sunt destul de funcționale relațiile dintre universități și agenții economici;
- stagiile de practică devin principalele pârgii de relaționare a pieței muncii cu cadrul universitar în viziunea studenților;
- mobilitatea academică este unul din factorii primordialii în sporirea calității studiilor și în oferirea posibilităților de cunoaștere a altor realități academice;
- autoguvernarea studențească devine un element-cheie în realizarea unui proces de studii echitabil și echidistant, or studenții au posibilități reale de a se implica în viața universității;
- motivația primordială pentru studii în rândul tinerilor RM este șansa oferită de către studiile superioare de a face o carieră și de a evolua profesional;
- existența unui dualism vădit în percepția contingentului de studenți al perspectivei de viață oferite de ÎS, și anume minimizarea la maximum a rolului studiilor superioare, or faptul că studiile nu sunt suficiente pentru a fi un bun specialist, și identificarea unei corelații dintre ÎS și nivelul de cultură al tinerilor ce ar contribui la evoluția civilizației;
- specificul Universității de Stat din Moldova constă în orientarea studenților acestei instituții spre cursuri de master din diferite domenii de formare profesională, or aceasta ar denota gradul înalt de conștientizare a utilității studiilor de master în formarea profesională și evoluția în carieră; o apreciere pozitivă a programelor de mobilitate academică, dar în același timp și o tendință de ignorare a lucrului individual, ca element primordial în formarea inițială, precum și o percepție negativă a utilității creditelor academice;

- specificul Universității Pedagogice de Stat „I. Creangă” rezidă în aprecierea pozitivă a fenomenului masificării ÎS, precum și pe o axare asupra dobândirii abilităților și competențelor necesare întru realizarea profesională în alte domenii decât cele de formare inițială, o percepție mai puțin pozitivă a Procesului Bologna și a principiului fundamental al acesteia – structurarea formării pe cicluri. De asemenea, putem menționa faptul că aici constatăm, în raport cu alte instituții, ponderea mare a cursurilor repetate la licență și master (apreciere dată de către studenți). Acest fapt poate fi acuzat de faptul că majoritatea programelor de la ciclul I și II sunt din același domeniu de studiu;
- Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu” se diferențiază de celelalte instituții investigate printr-un grad mai înalt de apreciere a principiilor PB. Astfel, această universitate este lider la capitolul structurării pe cicluri a studiilor superioare și a continuității între licență și master din perspectiva PB, fapt condiționat și de specificul acestei instituții. La fel reprezentativ pentru USMF este și gradul înalt de conștientizare, de către contingentul de studenți, a posibilităților de a face o carieră ca urmare a formării inițiale, or cunoașterea în prealabil a domeniilor de formare profesională, precum și tenacitatea în obținerea acelei specializări este o cauză și nu un efect al alegerii acestei instituții. De asemenea, această instituție a reușit să alterneze utilitatea orelor de contact direct și a lucrului individual. Modernizarea programelor de studii în funcție de schimbările din mediul economic și corelarea studiilor cu piața muncii se realizează aici la nivel înalt. Rezultatele obținute în această instituție confirmă odată în plus legitățile evoluției învățământului superior, deduse de către noi, printr-o analiză longitudinală a paradigmelor învățământului superior: studiile superioare sunt în corelație directă cu cerințele socioeconomice și cu particularitățile de funcționare a pieței muncii. În cazul USMF, exigențele și concurența sporită la admitere, gradul absolvenților de încadrare în câmpul muncii, legătura directă dintre calitatea studiilor și reușita în activitatea profesională au scos în evidență opinia studenților și profesorilor privind accesul la studii superioare, rolul competențelor profesionale, aprecierea calității materiei studiate din perspectiva cerințelor pieței muncii;
- rezultatele obținute la Universitatea Tehnică a Moldovei denotă o exigență sporită a profesorilor și studenților față de funcționalitatea studiilor și actualitatea programelor, fapt influențat, după părerea noastră, de specificul domeniului de formare profesională: domeniul ingineresc și IT, care sunt în permanentă evoluție, uneori mult mai rapidă decât posibilitățile universității de a ține pasul cu schimbările din piața muncii;
- studenții Academiei de Studii Economice nu sunt foarte încrezători în faptul că studiile superioare îi oferă șansa de a face o carieră și nici în ideea conform căreia studiile superioare ar influența nivelul de cultură al tinerilor. Problema majoră identificată de către aceștia în ca-

drul formării obținute la instituția respectivă este repetarea conținuturilor de la licență la master. Menționăm că este o instituție de profil economic și majoritatea programelor la ciclul I și II sunt din același domeniu general de formare profesională, fapt care, probabil a influențat opinia studenților. Includerea lucrului individual în cadrul procesului de formare nu este percepută pozitiv de către studenții acestei universități, în schimb, sunt informați mai bine despre schimbările din sistem pe parcursul studiilor, apreciază autonomia universitară și posibilitățile de implicare în viața instituției;

- la Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți constatăm o opinie diferită a profesorilor și studenților privind calitatea studiilor: este apreciată mai pozitiv de studenți decât de profesori; studenții sunt optimiști referitor la nivelul culturii generale oferite de către instituție, consideră că au condiții reale de manifestare și implicare în viața universității; menționăm un procentaj ridicat pentru aprecierea pozitivă a mobilității academice;
- Universitatea de Stat din Cahul manifestă o orientare spre masificarea ÎS, o neîncredere în posibilitățile oferite de către studiile superioare; o percepere a limitelor temporale a ciclului licență drept impediment în obținerea unei formări de calitate; o axare pe profesor în cadrul procesului de formare; o neconcordanță corespunzătoare a conținuturilor predate în instituție și schimbările din mediul economic, dar, în același timp, această universitate reușește să atragă o implicare considerabilă a studenților în cadrul procesului academic;
- Universitatea Liberă Internațională din Moldova se poziționează în calitate de lider în rândul instituțiilor private din perspectiva implementării obiectivelor Bologna, caracterizată de un spirit optimist al percepțiilor studenților cu privire la perspectivele de viață oferite de către ÎS, de o abordare mai utilitaristă a lucrului individual de către studenții acestei instituții și de o orientare mai persistentă pe augmentarea numărului de stagii de practică;
- specific pentru Universitatea de Studii Europene din Moldova este că absolvenții ciclului licență nu urmează cursuri de masterat și acest lucru este foarte pronunțat, deși aparent studiile sunt funcționale și formează competențele necesare în concepția studenților acestei instituții; rezultatele constatate conturează imaginea unui mediu universitar contradictoriu: unele constatări vin în contradicție cu altele ce reflectă aceeași dimensiune; studenții declară că nu au o implicare reală în viața instituției; nu consideră că profesorul are un rol important în asigurarea calității formării profesionale.

Constatăm, că în procesul implementării noii paradigme a învățământului superior, instituțiile de învățământ respectă principiile generale și reperatele conceptuale, dar în același timp realizarea unor prevederi se produce diferit, fapt influențat de particularitățile de activitate a mediului universitar concret.

### 3.3. Concluzii la Capitolul 3

Implementarea prevederilor concepției Proces Bologna, ține de principiile generale, care sunt aceleași pentru întreg spațiul european al învățământului superior, dar aplicarea lor este adaptată particularităților sistemului universitar din Republica Moldova. Această abordare este general valabilă pentru toate sistemele de învățământ din statele, care au aderat la noua paradigmă.

Prevederile conceptuale sunt transpuse în practică prin strategii și acțiuni ale instituțiilor de învățământ superior. Din cele constate, deducem că rezultatele implementării depind de particularitățile mediului universitar și cultura organizațională a acestuia. Realizarea unor aspecte conceptuale concrete, atitudinea profesorilor și studenților față de diverse aspecte ale învățământului superior, este influențată de mărimea universității, profilul instituției de învățământ superior, tradițiile privind exigențele față de studii, particularitățile integrării absolvenților în mediul profesional, amplasarea universității (în capitală, sau în regiune).

În general, sistemul de învățământ superior din Republica Moldova, a acceptat principiile concepției Proces Bologna și le-a implementat în universități. Atât profesorii, cât și studenții, au o atitudine pozitivă față de noua paradigmă. Concluzionăm că prevederile conceptuale de esență, precum: organizarea învățământului superior în cicluri, utilizarea creditelor transferabile de studii, mobilitatea academică, sunt implementate, iar beneficiile sunt conștientizate și apreciate de către studenți și profesori.

Considerăm că, urmare a unor stereotipuri și strategii tradiționale de realizare a procesului de studii, mai dificil este implementată prevederea cu referire la implicarea activă și autentică a studentului în viața universității și în propria formare profesională. Deseori este neglijat, sau are un caracter formal lucrul individual.

Destul de critici sunt atât profesorii, cât și studenții, față de calitatea studiilor. Considerăm că acest fapt este influențat atât de aspectul subiectiv al problemei : atitudinea critică reciprocă a acestor doi actanți și cerințele mereu în creștere a pieței muncii față de absolvenți și respectiv, față de instituțiile de învățământ superior.

În capitolele anterioare, am demonstrat influența societății asupra universităților și învățământului superior. Pornind de la rezultatele cercetării, concluzionăm că rezultatele implementării noii paradigme a învățământului superior, constatate de către noi, în urma realizării experimentului de constatare, sunt influențate și de aprecierea învățământului superior de către societate, aprecierea rolului și utilității studiilor superioare pentru integrarea socioprofesională. Atitudinea societății, influențează negreșit și atitudinea studenților și profesorilor față de diverse aspecte ale învățământului superior și a modului de implementare a acestora.

Cu toate că eșantionul implicat în cercetare a fost unul reprezentativ după numărul de instituții implicate, amplasarea geografică a acestora, numărul de studenți și profesori, iar drept vari-

abile ale cercetării ne-au servit prevederile conceptuale ale paradigmei Proces Bologna, totuși rezultatele obținute nu trebuie să genereze judecăți de valoare definitive. Informația obținută de către noi se bazează prioritar pe metode de cercetare cantitative și conturează o imagine de ansamblu a funcționării învățământului superior din țară. Fiecare dintre variabilele studiate, stă la baza unor procese complexe, fapt care ar justifica formularea unor probleme de cercetare mai înguste, axate pe aplicarea atât a metodelor cantitative, cât și calitative.

## CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Analiza și generalizarea materialului expus în prezenta investigație științifică permit formularea unui spectru larg de concluzii generale, concluzii care, în viziunea autorului, urmează să determine aplicabilitatea practică a ideilor expuse pe parcurs.

Pe lângă concluziile și opiniile proprii, în a căror expunere și formulare am întâlnit un anumit grad de dificultate, generat de complexitatea și specificul studiului întreprins și de multitudinea conceptelor în acest domeniu, venim, în special, cu susținerea anumitor opinii și poziții pe care le-am materializat pe parcursul lucrării. În această ordine de idei, la categoria concluziilor generale, la care facem referire, sunt atribuite următoarele aspecte importante, și anume:

1. Evoluția învățământului superior, în timp și spațiu concret istoric, se bazează pe reperele conceptuale ale paradigmei care a funcționat în diverse etape ale dezvoltării sistemului universitar. Demersul nostru s-a axat pe logica abordării: de la delimitările conceptuale de tip epistemologic spre delimitările conceptuale de tip operațional. În acest sens, am stabilit că, în domeniul educațional, conceptul de paradigmă își are rădăcinile în abordările filozofice, dar a evoluat în consens cu realitatea pedagogică: teorie și practică.

Din aceste considerente am utilizat conceptul de paradigmă în accepție macrostructurală, ce desemnează un model de funcționare a universităților conform unor principii și condiții impuse de factorii obiectivi și subiectivi ai mediului sociocultural, dar și în accepție microstructurală, cu accent pe procesul educațional,

2. Din punctul de vedere al abordării macrostructurale, am elaborat o periodizare inedită a evoluției paradigmei învățământului superior, stabilind configurația modelului de concepere și funcționare a universităților în diverse epoci istorice, cu formularea unor caracteristici specifice perioadei în ansamblu, precum și a particularităților de relaționare a universităților cu mediul socioeconomic în etapele identificate.
  - **Paradigma medievală (XI-XVIII)**, cu includerea etapelor de *constituire* a universităților (sec. XI-XIV) și *diversificarea învățământului superior* ( sec. XV-XVIII); [72 ].
  - **Paradigma modernă** (sec. XIX – încep sec XX), cu includerea etapelor *afirmării paradigmei moderne* ( sec XIX) și *consolidării paradigmei moderne* (începutul sec. XX – anii 80 ai sec XX;
  - **Paradigma postmodernă** (anii 80 ai sec.XX – prezent), prin punerea în aplicare a concepției Proces Bologna. [73 ].

3. Afirmăm că paradigma actuală a învățământului superior, este Proces Bologna, care a apărut ca rezultat al cerințelor societății față de învățământul superior. Spre deosebire de paradigmele anterioare, această paradigmă are un pronunțat caracter prospectiv și drept sarcină majoră să pregătească specialiști pentru o lume mereu în schimbare și pentru o evoluție socioeconomică cu multe necunoscute. Civilizația modernă mizează mult pe forțele și valoarea mediului universitar, care prin formarea activismului social al absolvenților, formarea competențelor profesionale și realizarea cercetării științifice, va contribui la consolidarea economiei și societății europene.

Dezideratele actualei paradigme urmează a fi atinse prin realizarea prevederilor conceptuale ale paradigmei, precum: creșterea considerabilă a rolului social al învățământului superior, accentuarea autonomiei universităților în raport cu structurile manageriale naționale; repunerea în valoare ( în baza tradițiilor istorice ) a rolul studentului în universitate și accentuării parteneriatul profesor – student, ca factor determinant al reușitei educaționale; valorificarea mobilității academice ca resursă de învățare, cercetare și formare a profilului valoric al actantului din învățământul superior; axarea procesului didactic pe abordarea constructivistă, care are la bază activitatea de învățare prin cercetare a studentului, profesorului revenindu-i rolul de facilitator. [74 ].

4. Implementarea paradigmei Proces Bologna, se subordonează tridimensionalității: nivel regional, nivel național, nivel instituțional. Crearea spațiului unic european al învățământului superior, este dovada implementării la nivel regional ; suținerea prevederilor conceptuale prin documente normativ –reglatorii, este dovada realizării noii paradigme la nivel național. Costatrea rezultatelor implementării paradigmei, prin cercetarea empirică realizată de către noi, constituie dovada implementării noii concepții a învățământului superior în instituțiile de învățământ.

Am constatat, în baza modelului teoretic elaborat, diverse rezultate ale funcționării paradigmei Proces Bologna, fapt care ne permite să concluzionăm că fiecare mediu universitar are particularitățile sale de funcționare, care influențează diverse aspecte ale procesului de formare profesională și realizează într-un fel anume misiunea învățământului superior din spațiul european. [74 ].

***În baza concluziilor elaborate, recomandăm:***

5. ***La nivel de sistem:***

- îmbunătățirea bazei tehnico-materiale a universităților, întru asigurarea unui proces de studiu modern și actual;
- participarea mai activă a universităților și, respectiv, a studenților la programele de mobilitate, înființarea unui centru ce ar promova mobilitatea internă;

- promovarea mai insistentă, prin monitorizare metodică, evaluare externă a calității, a valorii lucrului individual, care, la moment, nu este suficient valorificat;
- promovarea insistentă, la nivel de politică de stat, a rolului studiilor de master: prin politicile de personal; promovarea în funcție și legea salarizării.

#### ***La nivel de instituție/sistem de management al calității***

- revizuirea programelor de studii, asigurând astfel continuitatea dintre ciclurile licență și master, implicarea agenților sociali și economici în stabilirea obiectivelor și a finalităților conținuturilor la ciclurile ÎS;
- oferirea mai multor cursuri în limbi străine întru atingerea obiectivelor internaționalizării și dezvoltării multilaterale a viitorului specialist; dezvoltarea / diversificarea programelor de studii de licență sau master în limbi străine;
- valorificarea eficientă a orelor de lucru individual, eliminarea formalității din această componentă a formării profesionale;
- preluarea bunelor practici ale universităților din țările europene privind organizarea stagiilor de practică, în țară și peste hotare, cu implicarea activă a studenților în identificarea instituțiilor-bază de realizarea practicii și stabilirea relației cu agenții economici;
- implementarea unei baze de date de sistematizare a feedback-ului din partea tuturor actorilor importanți, pentru îmbunătățirea programului la nivel de conținut și de metodologii de predare;
- implicarea mai activă a studenților în procesul de guvernare, mobilizarea structurilor de auto-guvernare universitară, implicarea activă a studenților în participarea la procesul decizional;
- fortificarea activității centrelor de ghidare în carieră și de relații cu piața muncii la fiecare instituție, care ar avea drept scop stabilirea relațiilor cu agenții sociali și economici în scopul incluziunii absolvenților pe piață, consolidarea funcționalității, precum și susținerea financiară considerabilă a acestor centre.

#### ***La nivel de departamente de specialitate***

- elaborarea, de către fiecare cadru didactic, a unei strategii de monitorizare a lucrului individual al studenților, orientate spre realizarea obiectivelor curriculare, a competenței de management al timpului la studenți, a responsabilității pentru studii și a competenței de a lua decizii pentru propriul traseu academic;
- excluderea repetărilor inutile a conținuturilor la studiile de licență și master;
- diversificarea stagiilor de practică, valorificarea relațiilor de parteneriat a departamentelor de specialitate cu agenții economici și cu universitățile de peste hotare pentru identificarea unor posibilități de realizare a stagiilor de practică;



- elaborarea și promovarea unei politici de personal axate pe performanță didactică și științifică; promovarea prevederilor normative de angajare a personalului ce deține titluri științifice;
- motivarea profesorilor pentru participare la proiecte de cercetare, asigurând astfel sinergia învățământului superior și al cercetării științifice, intensificarea posibilităților de participare a acestora la activități științifice la nivel național și internațional;
- intensificarea mobilității cadrelor didactice, cu accent pe invitarea profesorilor de peste hotare, pentru a realiza cursuri sau ore publice în universitățile din țară.

Cu toate că am realizat în totalitate obiectivele cercetării proiectate de către noi, considerăm că rezultatele obținute sunt delimitate de contextul investigațional prestabilit. La fiecare aspect al cercetării: fie redefinirea și amplasarea în contextul problematicii educaționale a conceptului de paradigmă; fie studiul în profunzime a unei etape concret istorice e evoluției paradigmei universitare; diverse aspecte ale concepției Proces Bologna, sau analiza comparativă a rezultatelor implementării acestei paradigme în instituțiile de învățământ din țară, pot constitui probleme de cercetare pentru alte cercetări și lucrări de doctorat.

Informația prezentată de către noi, devine în acest sens o sursă de cercetare și prin aceasta, considerăm că am consolidat domeniul pedagogiei universitare.

## BIBLIOGRAFIE

### În limba română:

1. Ausubel, D., Robinson, F. G., Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1981.
2. Bachelard, G. Noul spirit științific. În: Dialectica spiritului științific modern. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1986, vol.1, 388 p. ISBN 165/B13.
3. Bârsănescu, Șt., Unitatea pedagogiei contemporane ca știință. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
4. Berciu-Drăghicescu, A., Bozgan O., O istorie a Universității din București: 1864-2004. București: Editura Universității București, 2004.
5. Berger, G., Omul modern și educația sa. Psihologie și educație. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
6. Berger, P.L., Luckmann, T., Construirea socială a realității. București: Editura Univers, 1999.
7. Bîrzea, C., Arta și Știința Educației. București, 1995.
8. Boudon, R., Tratat de sociologie. București: Humanitas, 2006.
9. Bărbulescu, I.Gh., Tratatul de la Lisabona: implicații asupra instituțiilor și politicilor românești – sinteza studiului, publicat în Economistul nr. 18 (serie nouă), 23 Mai 2011, în co-autorat cu Alice Iancu, Oana – Andreea Ion și Nicolae Toderaș.
10. Callo, T., Conceptul dezvoltării profesionale. În: Univers Pedagogic, Chisinau, 2004.
11. Cerghit I. Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii. București: Aramis, 2002.
12. Ciobotaru, T.T., (coord.) Istoria învățământului și gândirii pedagogice în Moldova. Chișinău: Lumina, 1991.
13. Coombs, P. H., Criza mondială în educație: o analiză sistemică. Oxford, Oxford University Press, 1968.
14. Cozma, T., Educația și problematica lumii contemporane. În: Psihopedagogie. Iași: Ed. Spiru Haret, 1994, 206 p.
15. Crețu C. Teoria curriculumului și conținuturile educaționale, ediția a II-a. Iași: Universitatea „Al. I. Cuza”, 2001, 261 p.
16. Cristea, S., Fundamentele Științelor educației. Teoria generală a educației. Chișinău: Litera, 2003.
17. Cristea, S., Curriculum pedagogic. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2006.
18. Cristea, S., Fundamentele pedagogiei. București: Polirom, 2010.

19. Cristea, S., Cojocaru-Borozan M., Sadovei L., Papuc L. Teoria și praxiologia cercetării pedagogice. București: Editura Didactică și Pedagogică RA, 2016, pp.30-101; 103-151.
20. Dandara, O., Conceptualizarea ghidării carierei în contextul educației permanente. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2013.
21. Delors, J., Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI. București: Polirom, 2000, 240 p.
22. Dumbrăveanu, R., Papuc, L. ș.a. Proiectare curriculară în învățământul superior. Curs pentru cadrele didactice universitare. Chișinău: Continental Grup, 2011.
23. Faure, E., A învăța să fii: un raport al UNESCO. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1974.
24. Guțu, Vl., Schimbări de paradigme în teoria și practica educațională. Chișinău: CEP USM. Vol III, 2009.
25. Guțu, Vl., Muraru, E. Cadrul de referință al curriculumului universitar. Chișinău: CEP USM, 2015.
26. Joița, E., Știința educației prin paradigme. Pedagogia „văzută cu alți ochi”. Iași: Institutul European, 2009.
27. Kuhn, T., Structura Revoluțiilor științifice. București: Ed. Științ. și Enciclopedică, 1976.
28. Momanu, M., Introducere în teoria educației. Iași: Editura Polirom, 2002.
29. Nastasă, L., Suveranii universităților românești. Cluj-Napoca: Limes, 2007. 545 p.
30. Noveanu, E., Constructivismul în Educație, 2005.
31. Patrașcu, D., Patrașcu, L., Mocrac, A. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Chișinău: Știința, 2003. 252 p. ISBN 9975-67-320-1,
32. Pâslaru, Vl., Papuc, L., (coord.), Construcție și dezvoltare curriculară. Cadrul teoretic. Chișinău: Centrul de resurse Curriculare Moldova, 2005. 174 p.
33. Păun, E., Pedagogie: fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Polirom, 2002.
34. Petrescu, A.M., Fundamente ale sociologiei educației. Târgoviște: Editura Cetatea de Scaun, 2014, p. 20.
35. Piaget, J., Biologie și cunoaștere. Eseu asupra relațiilor dintre reglările organice și procesele cognitive. Cluj Napoca: Dacia, 1971. 391 p. ISBN 81037842.
36. Potolea, D., Conceptualizarea curriculumului, în Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Iași: Editura Polirom, 2002.
37. Siebert, H., Pedagogie constructivistă. Iași: Ed. Institutul European, 2001.
38. Signer Sarivan, Quo Vadis, Academia, Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior. București: Sigma, 2006.

39. Silistraru, N., Tendințe de reformare a curriculumului universitar. În: Calitatea Educației: teorii, principii, realizări. Materialele conferinței științifice internaționale IȘE. Partea II. Chișinău: CEP USM, 2005. p. 105-109.
40. Șoitu, L., Constructivismul – știință, metodă, modă (prefață la H.Siebert, 2001).
41. Stanciu, I.G. Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 1995.
42. Vîgotski, L. S., Opere pedagogice alese, vol. I, Buc., Ed. Didactică și Pedagogică, 1971.
43. Vlădulescu, L., Fundamente ale educației și profesionalizării tehnologice. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.

**În limba rusă:**

44. Краткое сведение о начале Киевской Академии, её прежних учреждениях, обыкновениях, порядке и переменах // Митрополит ѿвгенш Болховтнов. Вибраш прац з ютори Києва. - Кшв, Либшь - ІСА, 1995.
45. Методическое обеспечение психолого-педагогических дисциплин (базовое педагогическое образование).
46. Радионова, Н. Ф. Педагогика в системе высшего многоуровневого образования / Н. Ф. Радионова În: Непрерывное педагогическое образование. — СПб, 1993. — Вып. II.

**În limba engleză:**

47. Bruner, J. The Culture of Education, Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 1996. 224 p.
- 47<sup>1</sup>. Babbie, Earl R. The Practice of Social Research. Cengage Learning, 2009. 624 p.
48. Bunge, M, Scientific Research. Strategy and Philosophy, Berlin, New York: Springer-Verlag, 1967
49. Burton, Clark, Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation, Intern. Assoc. Of Univ. Press and Bergamon Elsevier Science, 1998
50. Chung, J. Collaborative Learning Strategies: the Design of Instructional Environments for the Emerging New School, in Educational Technology, 1991, p.6
51. Clark B., Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation, Intern. Assoc. Of Univ. Press and Bergamon Elsevier Science, 1998
52. Combs Mc, B. L. & Whisler, J. S., 1997, The Learner-Centered Classroom and School. San Francisco: Jossey-Bass,pag. 5
53. Crowe M., Hope, Change, and Affirmation: New Values to guide Institutional Innovation in American Higher Education, College Board Forum, Houston, Texas, 2008
54. Crowe Michael, Hope, Change, and Affirmation: New Values to guide Institutional Innovation in American Higher Education, College Board Forum, Houston, Texas, 2008

55. Daniels, H. The Classroom as Workshop, In: Best Practice, 1996, p.10
56. Dewey J., Democracy and Education: An introduction to the Philosophy of Education, Cosimo, 2005
57. dIrsay S., The life and Works of Giles de Corbeil, P.B. Hoeber, 1925
58. Donmoyer R. Take my paradigm....please! The legacy of Kuhn's construct in educational research, International Journal of Qualitative Studies in Education, Vol.19, No. 1, 2006
59. Frijhoff W., in Hilde de Ridder S., A History of the University in Europe, Cambridge University Press, 2004
60. Frijhoff Willem. A History of the University in Europe. Vol. II: Universities in Early Modern Europe (1500–1800), Cambridge University Press, 1996, ISBN 0-521-36106-0,
61. Ganzeboom and Nieuwbeerta, Fostering Social Mobility As a Contribution to Social Cohesion, 1999
62. Hammerstein N, Statement at the International Conference on the History of European Universities, Ghent University, 2004
63. Hammerstein N., Statemen at the International Conference on the History of European Universities, Ghent University, 1992
64. Haskins Ch. H., The Rise of the Universities, Cornel University Press,1957.
65. Homer Haskins Ch., The Rise of the Universities, Cornel University Press, 1923.
66. Kerr C., The Uses of the University, Harvard University Press, 2001.
67. Kommers, P.A.M., Jonasse, D. Mayes, T. Cognitive Tools for Learning, Heidelberg: Springer, 1992.
68. Leff G., A History of the University in Europe, Cambridge University Press, 2004.
- 69<sup>1</sup> Lutz, W. and J. Crespo Cuaresma, "Human Capital, Age Structure and Economic Growth: Evidence from a New Dataset," IIASA Interim Report, 2007.
69. Palincsar A.S., Social Constructivist Perspectives on Teaching and Learning: În: Annual Review of Psychology, Vol. 49, 1998, pp. 345–375.
70. Marga, A., Challenges, Values and Vision: the University of the 21st century, Cluj 2009.
71. Parhomenco, L. Development of education in Basarabia in the XIX<sup>th</sup> CENTURY, Moldova State University, 2013.
72. Parhomenco, L. Ecclesiastical relations between the university and state in the XVIII<sup>th</sup> CENTURY, Annals of the State Pedagogical University of Moldova "Ion Creanga", 2014.
73. Parhomenco, L. Reconceptualization Of Higher Education In The XX<sup>th</sup> Century, International Conference "New Trends in Teaching Languages for Specific Purposes in the context of Alignment of Higher Education and Labor Market", MSU, 2017.

74. Parhomenco, L. The Bologna Process: principles and orientations, Materials on the conference organized for the 50 years anniversary of the Faculty of Foreign Languages and Literatures, MSU, 2014.
75. Perkins R. James., The University in Transition, Princeton University Press, 1965
76. Popper, K., The Two Fundamental Problems of the Theory of Knowledge, 1930–33
77. Rashdall, H., The Universities of Europe in the Middle Ages, Oxford: Clarendon Press, 1895.
78. Ruegg, W., „A History of the University in Europe: Volume 1, Universities in the Middle Ages, Cambridge University Press, 2003.
79. Shebenyi, P., Changes in the Systems of Public Education in East Central Europe, Vol. 28, No. 1, Special Number (14): Educating the New Europe, 1992.
80. Stănculescu, E. The development of scientific reasoning in knowledge-rich-contexts, Dev. Psych. 1996.
81. Symoeyns, Hilde de Ridder, Histoire des Universités T. I., Universities in the Middle Ages, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.
82. Veysey L., The Emergence of the American University, First Phoenix Edition, University of Chicago Press, 1965.
83. Webster, Cf. C., The Great Instauration: Science, Medicine and Reform, 1626-1660 (Studies in the History of Medicine), Peter Lang Publishing, 2003.
84. Wittek, F. Cultural and Linguistics Diversity in the Education System of the European community, în European Journal of Intercultural Studies, vol. 4, nr. 2, 1993.
85. Woodward, W. H., Vittorino di Feltre and other humanist Educators: essays and versions. An introduction to the history of classical education, Cambridge University Press, 1897.

**În limba franceză:**

86. Besancon, A., Education et société en Russie dans le second tiers du XIX siècle, 1976.
87. Bordieu, P., Passeron, J.C. Les Héritiers Les étudiants et la culture. Paris: Les Edition de Minuit, 1985.
88. Boudard, R, Expériences françaises de l’Italie napoléonienne, Ed. Dell Ateneo, Roma, 1988.
89. Caillemer, C., Les disputations dans les écoles de droit aux XIIIe et XIVe siècles.
90. Caillemer, Cf E., Les disputations dans les écoles de droit aux XIIIe et XIVe siècles, p.421.
91. Cimetier., Le sources du droit ecclésiastique, Bloud et Gay, 1930.
92. Coombs, Ph. La crise mondiale de l’éducation. Bruxelles: De Boeck Université, 1989.
93. De Landsheere G. Dictionnaire de l’évaluation et de la recherche en éducation. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.

94. De Landsheere V. L'éducation et la formation, Paris: Presses Universitaires de la France, 1992.
95. De Nogent Guibert, Histoire de sa Vie, Paris, A. Picard et fils, 1907.
96. Denifle, Chartularim Universitatis Parisiennis., 1889, Paris, Delalain, 1889.
97. d'Irsay St., Histoire des Universités, Editions Auguste Picard, 1933.
98. Donnert E., La Russie au siècle des Lumières.
99. Hezer T., Memoires et Documents publiés par la Société d'histoire et d'archéologie de Genève, VII, p.161.
100. Hilde de Ridder Symoeyns, Histoire des Universités. p.429.
101. Le Moigne J.L., Le Constructivisme: Des fondements, Tome 1, Paris, ESF, 1994.
102. Lecoy de la Marche A., La Chaire Française au Moyen Age, Paris: Didier & Cie, 1868.
103. Nollhac P. de, Pétrarque et l'Humanisme, Nabu Press, Paris, 2013.
104. Schepens L., Cahiers d'histoire de la Seconde Guerre mondiale, n° 3. In: Revue belge de philologie et d'histoire, tome 55, fasc. 2, 1977.
105. Verger J., Les Universités au Moyen Age, Paris, P.U.F., 1973.

### **În limba germană**

106. Benner W: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Zusammenhang zusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform, Aufl., Weinheim u.a. 1995.
107. Braubach M, Die erste Bonner Universität und ihre Professoren, 1898/49, 1967.
108. Conrads R, Ritterakademien der frühen Neuzeit, Bildung als Standesprivileg im 16. und 17. Jahrhundert, Vandenhoeck & Ruprecht, 1982.
109. Engelbrecht H. Schule in Österreich: Die Entwicklung ihrer Organisation von den Anfängen bis zur Gegenwart. Wien: neu academic press, 2015. 262 S. (broschiert), ISBN 978-3-7003-1919-1.
110. Engelbrecht H., Geschichte des österreichischen Bildungswesens, p.118.
111. Henderson W. O. Kutz (Martin), Deutschlands Außenhandel von der französischen Revolution bis zur Gründung des Zollvereins. In: Revue belge de Philologie et d'histoire, tome 55, fasc. 2, 1977. Historie (depuis l'Antiquité) — Geschiedenes.
112. Jaspers K., Rosemann K., Die Idee der Unviersitat, Springer, Berlin, 1961.
113. Mikat P., Schelsky H., Grundzuge einer neue Universität, Gutterslah, 1966.
114. Moraw P., Kleine Geschichte der Univarsitat Giessen, Giessen, 1990.
115. Ofner Ch., Die Pflege der Medizin im Benedikt.
116. Savigny Friedrich Karl von., Geschichte des römischen Rechts im Mittelalter, Mohr und Zimmer, 1816.

117. Schleiermacher F., Gelegentliche Gedanken über Universitäten im Deutschen Sinn, în W. Ruegg-Der Mythos der Humboldtschen Universität, Cambridge University Press, 2004.
118. Schwinges R.C., Humboldt International, Der Export der deutschen Universitäts Modells im 19 und 20 Jahrhundert, Basel, 2001.
119. Vetter, Die Entwicklung des Universitätswesens in der Habsburgermonarchie, Etudes Danubiennes, 1985.
120. Wagner H, Geschichte der Hohen Carlsschule, 3 Bde, Würzburg, 1856/58.
- Alte limbi (L. latina, l.italiana)**
121. Hody H. De Graecis illustribus linguae Graecae literarumque humanarum instauratoribus, London 1742.
122. Frati L., La vita privata a Bologna, Bologna 1900.

**Surse statistice de date și documente electronice:**

123. Comunicatul Conferinței Ministeriale de la Bergen, 2005.  
[http://mecc.gov.md/sites/default/files/bergen\\_communique\\_may\\_2005.pdf](http://mecc.gov.md/sites/default/files/bergen_communique_may_2005.pdf) [vizitat la 21.03.2016 ]
124. Comunicatul Conferinței Ministeriale de la Berlin, 2003.  
<https://www.edu.ro/sites/default/files/u39/Berlin%202003.pdf> [vizitat la 12.01.2016 ]
125. Comunicatul Conferinței Ministeriale de la București, 2012.  
[http://mecc.gov.md/sites/default/files/bucharest\\_communique\\_20121.pdf](http://mecc.gov.md/sites/default/files/bucharest_communique_20121.pdf) [vizitat la 03.04.2017 ]
126. Comunicatul Conferinței Ministeriale de la Erevan, 2015.  
[http://mecc.gov.md/sites/default/files/yerevan\\_communique\\_may\\_2015.pdf](http://mecc.gov.md/sites/default/files/yerevan_communique_may_2015.pdf) [vizitat la 01.08.2016 ]
127. Comunicatul Conferinței Ministeriale de la Londra, 2007.  
[http://mecc.gov.md/sites/default/files/london\\_communique18may2007.pdf](http://mecc.gov.md/sites/default/files/london_communique18may2007.pdf) [vizitat la 04.08.2015]
128. Comunicatul Conferinței Ministeriale de la Louvain, 2009.  
[http://mecc.gov.md/sites/default/files/leuven\\_louvain-la-neuve\\_communique\\_april\\_2009.pdf](http://mecc.gov.md/sites/default/files/leuven_louvain-la-neuve_communique_april_2009.pdf) [vizitat la 12.05.2014 ]
129. Comunicatul Conferinței Ministeriale de la Praga, 2001.  
<https://www.edu.ro/sites/default/files/u39/Praga%202001.pdf> [vizitat la 06.09.2017]
130. Convenția de la Lisabona, 1997.  
[http://mecc.gov.md/sites/default/files/convention\\_lisbon\\_1997.pdf](http://mecc.gov.md/sites/default/files/convention_lisbon_1997.pdf) [vizitat la 02.08.2017 ]



131. Declarația de la Berlin, 2003.  
[http://mecc.gov.md/sites/default/files/berlin\\_communique\\_september\\_2003.pdf](http://mecc.gov.md/sites/default/files/berlin_communique_september_2003.pdf) [vizitat la 12.02.2017]
132. Declarația de la Bologna, 1999.  
[http://mecc.gov.md/sites/default/files/bologna\\_declaration\\_june\\_1999.pdf](http://mecc.gov.md/sites/default/files/bologna_declaration_june_1999.pdf) [vizitat la 12.02.2017 ]
133. Declarația de la Copenhaga. <http://www.gnac.ro/wp-content/uploads/downloads/2012/04/Declaratia-de-la-Copenhaga-a-ministrilor-europeni-ai-educatiei-si-formarii-profesionale-2002.pdf> [vizitat la 12.02.2017 ]
134. Declarația de la Sorbona, 1998.  
[http://mecc.gov.md/sites/default/files/sorbonne\\_declaration\\_1998.pdf](http://mecc.gov.md/sites/default/files/sorbonne_declaration_1998.pdf) [vizitat la 05.09.2016]
135. Declarația de la Viena, 2010. [http://mecc.gov.md/sites/default/files/budapest-vienna\\_declaration\\_march\\_2010.pdf](http://mecc.gov.md/sites/default/files/budapest-vienna_declaration_march_2010.pdf) [vizitat la 07.08.2017 ]
136. Declarația de la Praga, 2001.  
[http://mecc.gov.md/sites/default/files/prague\\_communique\\_may\\_2001.pdf](http://mecc.gov.md/sites/default/files/prague_communique_may_2001.pdf) [vizitat 21.08.2017]
137. Standarde și linii directoare europene pentru Asigurarea Calității în Spațiul European al Învățământului Superior (2015).  
[http://mecc.gov.md/sites/default/files/standards\\_and\\_guidelines\\_for\\_quality\\_assurance\\_2015.pdf](http://mecc.gov.md/sites/default/files/standards_and_guidelines_for_quality_assurance_2015.pdf) [vizitat la 18.02.2018]

### Chestionar pentru studenți

#### 1. Instituția de învățământ în care urmați studiile

---

#### 2. Sunteți student:

- ciclul I;  ciclul II

#### 3. Sunteți student în:

- anul întâi;  anul doi;  anul trei;  anul patru

#### 4. Genul dvs.:

- masculin;  feminin

#### 5. Accesul la studii.

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- mulți studenți nu merită să învețe la universitate, deoarece nu au motivație și capacități;
- studiile universitare trebuie să fie accesibile pentru toți: toți pot fi înscriși, dar nu toți trebuie să ia o diplomă;
- studiile universitare trebuie să fie accesibile pentru toți, oricum, în viață contează cum te poți descurca
- învățământul superior trebuie să fie doar pentru cei mai buni, trebuie să fie un învățământ de elită;
- altceva \_\_\_\_\_.

#### 6. Motivația pentru studii

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- tinerii vin la universitate pentru să este bine să ai o diplomă de studii superioare;
- tinerii au nevoie de un timp pentru a decide cum să-și trăiască viața mai departe;
- este bine să fii student și să comunici cu tinerii;
- studiile îți asigură șansa de a face o carieră;
- este prestigios să fii student;
- este o datorie față de familie;
- altceva \_\_\_\_\_.

#### 7. Studiile superioare și perspectiva de viață

- studiile universitare nu sunt suficiente pentru a fi un bun specialist, oricum, vom învăța la locul de muncă;
- studiile universitare influențează nivelul de cultură al tinerilor; ei sunt cei care vor contribui la evoluția civilizației;
- tinerii cu studii superioare sunt un potențial pentru economia RM.
- studiile universitare sunt depășite de progresul social;
- studiile superioare nu-ți asigură integrarea socială, contează cum te descurci în viață;
- altceva \_\_\_\_\_.

#### 8. Învățământul superior în cicluri

*Dacă sunteți de acord cu afirmația, încercuiți A, dacă nu sunteți de acord, încercuiți F*

A F Învățământul în cicluri este un avantaj pentru studenți;

Dacă sunteți de acord cu afirmația treceți la întrebarea 9, dacă nu, treceți la întrebarea 10.

#### 9. Învățământul superior în cicluri oferă posibilitatea:

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- să fii receptiv la cerințele pieței muncii;
- să corectezi traseul de formare profesională în funcție de interesele și problemele personale;
- să faci studii într-un termen mai redus;
- să-ți alegi la licență și master diferite domenii de formare profesională;
- să-ți sporești posibilitățile de angajare prin studierea diverselor programe de master;
- altceva \_\_\_\_\_.

#### 10. Învățământul superior în cicluri influențează negativ calitatea studiilor

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- programele de 3-4 ani nu sunt suficiente pentru o bună pregătire profesională;
- nu toți fac studii de masterat;
- nu întotdeauna există o continuitate între licență și master;
- studiile de master de multe ori repetă conținuturile de la licență;
- pregătirea diferită a studenților face dificile studiile la master;
- altceva \_\_\_\_\_.

### **11. Implicarea studenților în procesul academic (autogovernarea)**

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- studenții au posibilități reale de a se implica în viața universității;
- drepturile studenților la autogovernare sunt doar declarații, în realitate totul se decide de către rectorat și decanate;
- participarea studenților în senatele instituției și în consiliile facultăților le permite să promoveze în mod real interesele colegilor;
- studenții participă activ în viața universității;
- cei mai buni studenți se implică în autogovernare;
- altceva \_\_\_\_\_.

### **12. Calitatea studiilor**

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- studiile sunt funcționale și ne formează competențe profesionale;
- deoarece universitățile îi înmatriculează pe toți doritorii, nivelul calității studiilor scade;
- calitatea studiilor depinde de calitatea predării profesorilor;
- condițiile de care dispune universitatea nu corespund aspirațiilor tinerilor;
- altceva \_\_\_\_\_.

### **13. Relaționarea profesor – student în procesul predare – învățare - evaluare**

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- divizarea orelor în contact direct și ore de lucru individual sporește calitatea formării profesionale;
- divizarea orelor în contact direct și ore de lucru individual micșorează considerabil timpul necesar predării și informația oferită de către profesor;
- lucrul individual presupune implicare și pierdere de timp;
- indicarea orelor de lucru individual în planurile de studii este o formalitate pe care, de obicei, nu o realizează nici studenții, nici profesorii;
- lucrul individual permite individualizarea studiilor și motivează studenții;
- altceva \_\_\_\_\_.

### **14. Alocarea de credite**

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- creditele sunt de un real folos, deoarece pot să-mi programez traseul academic (pot să le acumulez treptat, după posibilitățile personale);
- în baza creditelor pot reveni la studii după o anumită pauză;
- în baza creditelor pot alege discipline conform intereselor și perspectivelor de angajare;
- în baza creditelor pot ține o evidență clară a reușitei;
- creditele sunt un mecanism eficient de recunoaștere a studiilor peste hotare;
- sunt o formalitate, nu au un rol real pentru formarea profesională și evoluția în carieră;
- altceva \_\_\_\_\_.

### **15. Mobilitatea academică**

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- mobilitatea academică contribuie la sporirea calității studiilor, la cunoașterea altor realități academice, oferă posibilitatea de a avea acces la biblioteci/surse de învățare;
- mobilitatea academică te învață să fii activ;
- mobilitatea academică încurajează tinerii să cunoască și alte culturi;

- mobilitatea academică face studiile superioare mai atractive pentru tinerii care doresc să plece peste hotare;
- altceva \_\_\_\_\_

### **16. Învățământul superior și piața muncii**

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- învățământul superior corespunde cerințelor pieței muncii;
- stagiile de practică sunt un exercițiu real de acumulare a competențelor profesionale;
- universitățile modernizează în permanență programele de studii în funcție de schimbările din mediul economic;
- în universitate sunt predate conținuturi învechite, unii profesori nu cunosc schimbările reale din mediul profesional;
- altceva \_\_\_\_\_.

### **17. Accesibilitatea și transparența informației**

- universitatea ne informează permanent despre specificul studiilor superioare și reformele produse în sistem;
- cunoaștem specificul învățământului superior pe parcursul studiilor;
- despre schimbările din învățământul superior ne informăm din sursele media (inclusiv din rețelele de socializare);
- în general, nu prea suntem informați despre schimbările ce se produc în învățământul superior și nu cunoaștem perspectivele pe care ni le poate oferi universitatea;
- altceva \_\_\_\_\_.

### Chestionar pentru profesori

#### 1. Instituția de învățământ în care sunteți angajat

---

#### 2. Stagiul de muncă:

- până la 5 ani;  5-10 ani;  10-15 ani;  15- 20 ani;  peste 20 ani ;  peste 30 ani

#### 3. Titlul științific:

- doctor în științe;  doctor habilitat;

#### 4. Genul dvs.:

- masculin;  feminin

#### 5. Accesul la studii

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- mulți studenți nu merită să învețe la universitate, deoarece nu au motivație și capacități;
- studiile universitare trebuie să fie accesibile pentru toți: toți pot fi înscriși, dar nu toți trebuie să ia o diplomă;
- studiile universitare trebuie să fie accesibile pentru toți, oricum, în viață contează cum te poți descurca;
- învățământul superior trebuie să fie doar pentru cei mai buni, trebuie să fie un învățământ de elită;

#### 6. Motivația pentru studii

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- tinerii vin la universitate pentru să este bine să ai o diplomă de studii superioare;
- tinerii au nevoie de un timp pentru a decide să-și trăiască viața mai departe;
- este bine să fii student și să comunici cu tinerii;
- este prestigios să fii student;
- studiile îți asigură șansa de a face o carieră;
- este o datorie față de familie;
- altceva\_\_\_\_\_.

#### 7. Studiile superioare și perspectiva de viață

- studiile universitare nu sunt suficiente pentru a fi un bun specialist, oricum, absolvenții vor învăța la locul de muncă;
- tinerii cu studii superioare sunt cei care vor contribui la evoluția civilizației;
- tinerii cu studii superioare sunt un potențial pentru economia RM;
- studiile universitare sunt depășite de progresul social;
- studiile superioare nu asigură integrarea socială, contează cum te descurci în viață.

#### 8. Învățământul superior în cicluri

*Dacă sunteți de acord cu afirmația, încercuiți A, dacă nu sunteți de acord, încercuiți F*  
A F Învățământul în cicluri sporește calitatea studiilor

*Dacă ați încercuit A, treceți la întrebarea 9, dacă ați încercuit F, treceți la întrebarea 10*

#### 9. Învățământul superior în cicluri oferă studenților posibilitatea:

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- să fie receptivi la cerințele pieței muncii;
- să corecteze traseul de formare profesională în funcție de interesele și problemele personale;
- să facă studii într-un termen mai redus;
- să aleagă la licență și master diferite domenii de formare profesională;
- să-și sporească posibilitățile de angajare prin studierea diverselor programe de master;
- altceva\_\_\_\_\_.

#### 10. Învățământul superior în cicluri influențează negativ calitatea studiilor

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- programele de 3-4 ani nu sunt suficiente pentru o bună pregătire profesională;
- nu toți fac studii de masterat;
- nu întotdeauna există o continuitate între licență și master;

- studiile de master de multe ori repetă conținuturile de la licență;
- pregătirea diferită a studenților face dificile studiile la master.

### **11. Implicarea studenților în procesul academic (autoguvernarea)**

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- studenții au posibilități reale de a se implica în viața universității;
- drepturile studenților la autoguvernare sunt doar declarații, în realitate, totul se decide de către rectorat și decanate;
- participarea studenților în senatele instituției și în consiliile facultăților le permite să promoveze în mod real interesele colegilor;
- studenții participă activ în viața universității;
- cei mai buni studenți se implică în autoguvernare.

### **12. Calitatea studiilor**

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- studiile sunt funcționale și formează studenților competențe profesionale;
- deoarece universitățile îi înmatriculează pe toți doritorii, nivelul calității studiilor scade
- calitatea studiilor depinde de calitatea predării profesorilor;
- condițiile de care dispune universitatea nu corespund aspirațiilor tinerilor.

### **13. Relaționarea profesor – student în procesul predare – învățare – evaluare**

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- divizarea orelor în contact direct și ore de lucru individual face învățămîntul mai eficient;
- divizarea orelor în contact direct și ore de lucru individual micșorează considerabil timpul necesar predării;
- lucrul individual presupune implicare și pierdere de timp din partea profesorilor; diversitatea sarcinilor face imposibilă monitorizarea calitativă a procesului;
- indicarea orelor de lucru individual în planurile de studii este o formalitate, pe care, de obicei, nu o realizează nici studenții, nici profesorii;
- lucrul individual permite individualizarea studiilor și motivează studenții.

### **14. Alocarea de credite**

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- creditele sunt de un real folos, deoarece studenții pot să-și programeze traseul academic (pot să le acumuleze treptat, după posibilitățile personale);
- în baza creditelor studenții pot reveni la studii după o anumită pauză;
- în baza creditelor studenții pot alege discipline conform intereselor și perspectivelor de angajare;
- în baza creditelor studenții pot duce o evidență clară a reușitei;
- creditele sunt un mecanism eficient de recunoaștere a studiilor peste hotare;
- sunt o formalitate, nu au un rol real pentru formarea profesională și evoluția în carieră.

### **15. Mobilitatea academică**

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- mobilitatea academică contribuie la sporirea calității studiilor, cunoașterea altor realități academice, oferă posibilitatea de a avea acces la biblioteci/surse de învățare;
- mobilitatea academică te învață să fii activ;
- mobilitatea academică încurajează tinerii să cunoască și alte culturi;
- mobilitatea academică face studiile superioare mai atractive pentru tinerii care doresc să plece peste hotare.

### **16. Învățămîntul superior și piața muncii**

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- învățămîntul superior corespunde cerințelor pieței muncii;
- stagiile de practică sunt un exercițiu real de acumulare a competențelor profesionale;
- universitățile modernizează în permanență programele de studii în funcție de schimbările din mediul economic;

- în universitate sunt predate conținuturi învechite, unii profesori nu cunosc schimbările reale din mediul profesional.

### **17. Autonomia universitară**

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- universitățile din Republica Moldova dau dovadă de responsabilitate și exigență și pot să gestioneze de sine stătător activitatea didactică, științifică și financiară;
- autonomia universitară este binevenită pentru valorificarea potențialului didactic, științific și financiar al universităților;
- în sistemul învățământului superior din Republica Moldova este bine ca Ministerul Educației să dirijeze universitățile pentru a asigura buna funcționare și calitatea studiilor.

### **18. Posibilitățile oferite de autonomia universitară**

*Alegeți oportunitatea cea mai importantă pentru universitatea dvs.*

- universitățile își elaborează programele de studii;
- universitățile gestionează procesul de învățământ;
- universitățile au propria politică de personal;
- universitățile gestionează autonom finanțele;
- universitățile își determină prioritățile în cercetare.

### **19. Învățământul superior în procesul Bologna**

*Dacă sunteți de acord cu afirmația, încercuiți A, dacă nu sunteți de acord, încercuiți F*

**A F Procesul Bologna a contribuit la modernizarea învățământului superior**

*Dacă ați încercuit A, treceți la întrebarea 19, dacă ați încercuit F, treceți la întrebarea 20*

### **20. Schimbările produse de procesul Bologna**

*Alegeți o singură variantă de răspuns*

- a apropiat învățământul superior de piața muncii;
- a stabilit doctoratul ca ciclul III al învățământului superior;
- a oferit studenților și profesorilor oportunitatea mobilității academice;
- a pus accent pe calitatea studiilor;
- oferă studenților posibilitatea de a-și construi traseul academic prin alegerea disciplinelor de studii.

### **21. Schimbările produse de Procesul Bologna**

- a contribuit la dispariția specificului național și a tradițiilor în învățământ;
- a impus reforme, fără a ține cont de condițiile materiale și financiare ale universităților;
- a impus reforme, fără a ține cont de pregătirea profesorilor;
- prin reducerea termenelor de studii și accentuarea rolului studentului a diminuat calitatea studiilor.

## MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM

### Preamble

The undersigned Rectors of European Universities, gathered in Bologna for the ninth centenary of the oldest University in Europe, four years before the definitive abolition of boundaries between the countries of the European Community; looking forward to far-reaching co-operation between all European nations and believing that people and States should become more than ever aware of the part that universities will be called upon to play in a changing and increasingly international society,

Consider

1. that at the approaching end of this millennium the future of mankind depends largely on cultural, scientific and technical development ; and that this is built up in centres of culture, knowledge and research as represented by true universities ;
2. that the universities' task of spreading knowledge among the younger generations implies that, in today's world, they must also serve society as a whole ; and that the cultural, social and economic future of society requires, in particular, a considerable investment in continuing education ;
3. that universities must give future generations education and training that will teach them, and through them others, to respect the great harmonies of their natural environment and of life itself.

The undersigned Rectors of European universities proclaim to all States and to the conscience of all nations the fundamental principles, which must, now and always, support the vocation of universities.

### Fundamental principles

1. The university is an autonomous institution at the heart of societies differently organised because of geography and historical heritage; it produces, examines, appraises and hands down culture by research and teaching.  
To meet the needs of the world around it, its research and teaching must be morally and intellectually independent of all political authority and economic power.
2. Teaching and research in universities must be inseparable if their tuition is not to lag behind changing needs, the demands of society, and advances in scientific knowledge.
3. Freedom in research and training is the fundamental principle of university life, and governments and universities, each as far as in them lies, must ensure respect for this fundamental requirement. Rejecting intolerance and always open to dialogue, a university is an ideal meeting-ground for teachers capable of imparting their knowledge and well equipped to develop it by research and innovation and for students entitled, able and willing to enrich their minds with that knowledge.
4. A university is the trustee of the European humanist tradition; its constant care is to attain universal knowledge; to fulfil its vocation it transcends geographical and political frontiers, and affirms the vital need for different cultures to know and influence each other.



## **The means**

To attain these goals by following such principles calls for effective *means*, suitable to present conditions.

1. To preserve freedom in research and teaching, the instruments appropriate to realise that freedom must be made available to all members of the university community.
2. Recruitment of teachers, and regulation of their status, must obey the principle that research is inseparable from teaching.
3. Each university must – with due allowance for particular circumstances – ensure that its students' freedoms are safeguarded, and that they enjoy concessions in which they can acquire the culture and training which it is their purpose to possess.
4. Universities – particularly in Europe – regard the mutual exchange of information and documentation, and frequent joint projects for the advancement of learning, as essential to the steady progress of knowledge.

Therefore, as in the earliest years of their history, they encourage mobility among teachers and students; furthermore, they consider a general policy of equivalent status, titles, examinations (without prejudice to national diplomas) and award of scholarships essential to the fulfilment of their mission in the conditions prevailing today.

The undersigned Rectors, on behalf of their Universities, undertake to do everything in their power to encourage each State, as well as the supranational organisations concerned, to mould this policy sedulously on this Magna Charta, which expresses the universities' unanimous desire freely determined and declared.

Bologna, 18 September 1988

**Declarație comună privind armonizarea structurii sistemului european de învățământ superior a celor patru miniștrii în funcțiune pentru învățământ superior din Germania, Franța, Italia și Marea Britanie.  
Paris, la Sorbona, 25 mai 1998**

Edificiul european a cunoscut în ultimul timp progrese însemnate, dar oricât de evidente ar fi aceste progrese, ele nu trebuie să ne facă să uităm că Europa pe care o construim nu este numai aceea a monedei Euro, a băncilor și a economiei; ea trebuie de asemenea să fie aceea a unei Europe a cunoașterii. Trebuie să punem accentul și să folosim în această construcție dimensiunile intelectuale, culturale, sociale și tehnice ale continentului nostru. Ele au fost modelate, în mare parte, de către universitățile sale, care continuă, să joace un rol esențial în dezvoltarea lor.

Unele universități au fost create, în Europa, de aproape trei sferturi de mileniu. Este o mândrie pentru cele patru țări ale noastre să aibă unele dintre cele mai vechi universități care sărbătoresc acum aniversări de seamă, așa cum o face astăzi universitatea din Paris. Odinioară, studenții și profesorii circulau liber și răspândeau cu rapiditate cunoștințele, de-a lungul continentului. Astăzi, există încă un număr prea mare dintre studenții noștri care își obțin diplomele fără să fi beneficiat de vreo perioadă de studii în afara granițelor naționale.

Intrăm într-o perioadă de schimbări majore la nivelul învățământului, al condițiilor de lucru., o perioadă de diversificare a practicării carierelor profesionale; învățământul și formarea continuă devin o obligație evidentă. Le datorăm studenților și întregii noastre societăți un sistem de învățământ superior care să le ofere cele mai bune șanse de a-și găsi propriul domeniu de performanță.

Un spațiu european deschis al învățământului superior oferă numeroase perspective benefice, respectând bineînțeles, în același timp, specificul nostru, dar și impune, prin aceasta, eforturi susținute pentru desființarea barierelor și dezvoltarea unui context al învățământului care să promoveze mobilitatea și o colaborare tot mai strânsă.

Recunoașterea internațională și potențialul atractiv al sistemelor noastre de învățământ sunt legate direct de credibilitatea lor internă și internațională. Se pare că ia naștere un sistem în care ar trebui recunoscute două cicluri principale . pre-licență și post-licență . pentru facilitarea comparațiilor și echivalențelor la nivel intențional.

O parte însemnată din originalitatea și flexibilitatea unui astfel de sistem va fi realizată, într-o mare măsură, prin utilizarea »creditelor« (ca în schema ECTS) și a semestrelor. Acest lucru va permite validarea creditelor obținute de către cei care vor opta să-și desăvârșească educația, inițială sau continuă, în diferite universități europene și vor dori să obțină diplomele după propriul ritm de lucru, de-a lungul întregii vieți. Într-adevăr, studenții care provin din mediile sociale cele

mai variate ar trebui să poată avea acces la învățământul superior, în orice moment al activității lor profesionale.

Pentru ciclul care dă acces la licență, ar trebui să li se ofere studenților programe destul de variate, care să cuprindă în special posibilitatea de a urma studii pluridisciplinare, de a dobândi cunoștințe de limbi moderne și de a utiliza noile tehnologii informaționale

Recunoașterea internațională a diplomei care finalizează ciclul dinaintea licenței ca nivel de calificare relevant este esențială pentru reușita acestui proiect, prin intermediul căruia dorim să asigurăm transparența. sistemelor noastre de învățământ superior.

Pentru ciclul ce urmează licența, va exista posibilitatea de alegere între o diplomă de studii mai scurte, de "master" și un doctorat, după studii de mai lungă durată, facilitând trecerea de la una la alta. Pentru ambele diplome se va pune accent, așa cum este normal, pe cercetare și pe studiul individual.

La cele două nivele - pre-licență și post-licență - studenții trebuie să fie încurajați să învețe, cel puțin un semestru, în universități din străinătate. În același timp, un număr tot mai mare de cadre didactice și de cercetători ar trebui să lucreze în alte țări europene decât cea de origine. Ar trebui

să fie folosit din plin sprijinul tot mai mare acordat de Uniunea Europeană pentru mobilitatea studenților și a profesorilor

Cea mai mare parte a țărilor, și nu numai cele din Europa, sunt conștiente de acum înainte de nevoia de a susține această tendință. Conferințele rectorilor din Europa, a președinților de universități, a grupurilor de experți și de universitari, din fiecare dintre țările noastre, s-au angajat într-un vast proces de reflecție pe această temă.

La Lisabona a fost semnată anul trecut, o convenție privind recunoașterea calificărilor academice în Europa. Această convenție stabilește un anumit număr de condiții de bază, recunoscând totodată că țările pot să se angajeze, din proprie inițiativă în proiecte și mai ambițioase.

Plecând de la aceste concluzii, le putem folosi pentru a merge mai departe. Există, deja multe puncte comune pentru această recunoaștere reciprocă a diplomelor din învățământul superior în scopuri profesionale, pe baza directivelor Uniunii Europene.

Guvernele noastre vor continua. totuși, să aibă un rol important în acest sens prin încurajarea tuturor mijloacelor de validare a cunoștințelor dobândite și a recunoașterii mai eficiente a diplomelor respective. Avem astfel în vedere promovarea unor acorduri interuniversitare formulate

in această viziune. Armonizarea progresivă a structurilor de ansamblu ale diplomelor și a ciclurilor noastre de studii va fi posibilă prin consolidarea experienței actuale, prin diplome comune proiectepilot și dialoguri cu toate părțile implicate.

Ne angajăm cu această ocazie să încurajăm promovarea unui cadru comun de referință, menit să îmbunătățească transparența diplomelor, să faciliteze mobilitatea studenților, ca și posibilitatea lor de angajare. Sărbătorirea aniversării Universității din Paris, care se desfășoară astăzi la Sorbona, ne oferă prilejul solemn să ne angajăm în acest efort de creare a. unui spațiu european pentru învățământul superior, în cadrul căruia ar putea intra în interacțiune identitățile naționale și interesele noastre comune, iar noi ne-am întări unul prin altul în favoarea Europei, a studenților și, în general, a cetățenilor ei. Lansăm un apel celorlalte state membre ale Uniunii, celorlalte țări din Europa pentru a ne uni în acest scop, tuturor universităților europene pentru consolidarea locului Europei în lume, prin îmbunătățirea și modernizarea permanentă a educației oferite cetățenilor.

**Claude Allegre,**  
Ministrul Educației Naționale (Franta)

**Tessa Blackstone,**  
Ministrul Învățământului Superior (Marea Britanie)

**Luigi Berlinguer,**  
Ministrul Instrucției Publice Cercetării și Tehnologiei  
(Italia)

**Jurgen Ruetters,**  
Ministrul Educației Științelor, Cercetării și Tehnologiei  
(Germania)

## **DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII**

Subsemnata, Parhomenco Lilia, declar pe proprie răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

**Parhomenco Lilia**

\_\_\_\_\_ . 2019

  
\_\_\_\_\_

semnătura

## Curriculum Vitae

**Nume/Prenume :** Lilia PARHOMENCO

**Informație de contact:** nr. telefon : 068685300

e-mail: [lilia\\_sirghi@yahoo.com](mailto:lilia_sirghi@yahoo.com)

adresa: str. Milescu Spataru 19/1, apt1

Chisinau, Moldova, MD 2075



### ***Experiență profesională:***

2016-prezent, consultant superior, Departamentul Politici în Domeniul Învățământului Superior, Ministerul Educației, Culturii și Cercetării

2008-prezent: lector universitar, Departamentul Limbă Engleză și Limbă Franceză Specializate, Facultatea de Litere, Universitatea de Stat din Moldova

2018-prezent: Expert principal, rețeaua consultanților pe politici educaționale al Consiliului Europei EPAN, Consiliul Europei

### ***Educație și Formare***

2019 aprilie: Georgetown University, McCourt School of Public Policy, completarea cursului universitar 21st Century Leadership: Lessons from Washington, Statele Unite ale Americii

2019 aprilie-mai: absolvent al programului Professional Fellowship Program al Departamentului de Stat al Statelor Unite ale Americii, orientarea tematică: Finanțarea Învățământului Superior

2011-2015: Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, studii de doctorat, Științe ale Educației, specialitatea *Pedagogie Universitară*

2008-2010: Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, studii de Master/master în studii anglofone

2004-2008: Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, Specialitatea Limbă și Literatură Engleză/Limbă Germană/licențiat în filologie

05/2012-05/2013 – Cursuri de Formare Continuă, Catedra de Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova

### ***Competențe Lingvistice***

<b>Limba</b>	<b>Citire</b>	<b>Scriere</b>	<b>Audiere</b>	<b>Conversație</b>
<u>L. Engleză</u>	C2	C2	C2	C2
<u>L. Franceză</u>	B2	B2	B2	B2
<u>L. Rusă</u>	B2	B2	B2	B2

**Publicații Științifice:**

1. ROLUL UNIVERSITĂȚILOR ÎN EVOLUȚIA PROCESULUI EDUCAȚIONAL ȘI A CIVILIZAȚIEI EUROPENE, Revista Didactica Pro-revistă de teorie și practică educațională, Nr. 3(115)/2019/ISSN 1810-6455, Chișinău, 2019
2. PARTICULARITĂȚI DE CONSTITUIRE ȘI ORGANIZARE A PRIMELOR UNIVERSITĂȚI ÎN EUROPA SUB INFLUENȚA CONDIȚIILOR SOCIOCULTURALE ALE EPOCII MEDIEVALE, Studia Universitatis Moldaviae nr.5(115), p.107-112. ISSN 1857-2103, 2018
3. PROCESUL BOLOGNA : PRINCIPII ȘI ORIENTĂRI, Materialele Conferinței organizate cu prilejul împlinirii a 50 de ani a Facultății de Limbi și Literaturi Străine, USM 2014.
4. CONCEPTUALIZAREA COLEGIULUI COLONIAL ÎN FUNDAMENTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI SUPERIOR AMERICAN, Materialele conferinței internaționale Integrate prin cercetare și inovare, Științe Socioumanistice, Vol I, ISBN 978-9975-71-812-7, Chișinău, 2016
5. RELAȚIILE ECLESIASTICE DINTRE UNIVERSITATE ȘI STAT ÎN SECOLUL AL XVIII-LEA, Analele Științifice ale Universității Pedagogice de Stat „Ion Creanga”, Universitatea Pedagogică de Stat din Moldova „Ion Creangă”, 2014.
6. DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ÎN BASARABIA ÎN SECOLUL AL XIX-LEA, Studia Universitas, Universitatea de Stat din Moldova, 2013.
7. LEGAL ENGLISH-manual pentru studenții facultății de drept, Chisinau, 2012.
8. USING NEWSPAPER ARTICLES IN THE ESL CLASSROOM, Materialele Conferinței APLE ”Novelty and Excellence in Teaching English”, Chișinău, 2013.
9. AN INSIGHT INTO THE COGNITIVE THERAPY TECHNIQUE (CTT) IN ADULT EFL CLASSES, Materialele Conferinței APLE ”Innovations and Challenges in Teaching English ” , Chișinău, 2012.
10. MOTIVATING STUDENTS-A HERCULEAN ENDEAVOUR, Materialele Conferinței APLE, ”Up-to-date Techniques and Strategies in Teaching English”, Chișinău, 2011.
11. LIMBĂ ȘI GEN, Lucrările Colocviului Internațional de Științe ale Limbajului „Eugeniu Coșeriu”-„Normă-Sistem-Uz:Codimensionare Actuală, Universitatea Cooperatist Comercială din Moldova, 2011.
12. CRITICAL THINKING ABILITY-COMPULSORY ELEMENT IN THE ESL CLASSROOM, Actele Colocviului Internațional cu ocazia aniversării a 45 de ani de la fondarea FLLS a USM. „Probleme Actuale de Lingvistica, Glotodidactică și Știință Literară, Chișinău, 2009.

13. CRITICAL THINKING DEVELOPMENT-RESULT OF ART IMPLEMENTATION IN ESL CLASSROOM, Materialele Conferinței Științific-Practice „Wissen Vernetzen Publizieren”, Chișinău, 2009.
14. TEACHING ENGLISH TO LAW STUDENTS, Materialele Conferinței APLE, Teaching English-between research and practice”, Chișinău, 2010.
15. ERROR CORRECTION IN THE ESL CLASSROOM, Materialele Conferinței APLE, „Up-to-date Techniques and Strategies in Teaching English”, Chisinau, 2011.

### ***Participări la Conferințe și Simpozioane***

1. 2019- Participant în calitate de expert la lucrările grupului de lucru în vederea implementării cadrului de referință al competențelor pentru o cultură democratică, Strasbourg, Franța
2. 2019-Raportor al workshopului *Implementarea măsurilor anti-discriminare* la Conferința internațională „Democracy in Action”, Atena, Grecia
3. 2018-Recenzent al documentului „RFCDC and Higher Education”, participant la audieri cu privire la finalizarea documentului de politici educaționale „RFCDC and Higher Education”, Strasbourg, Franța
4. 2018-Prezentator al raportului general pe țară cu privire la implementarea Cadrului de Referință pentru o Cultură Democratică în sistemul educațional din Republica Moldova, Helsinki, Finlanda
5. 2018-participant, Conferința de lansare a campaniei „Free to speak, safe to learn: democratic schools for all”, Oslo, Norvegia
6. 2017-participant, Conferința organizată cu ocazia împlinirii a 50 de ani de la fondarea Facultății de Limbi Străine, Universitatea de Stat din Moldova Chișinău, Moldova.
7. 2013-participant, Conferința anuală a Asociației profesorilor de limbă engleză din Moldova APLE, Chișinău, Moldova.
8. 2013-The 9th International Conference on American Studies „The role of women in modern society in the New Millennium”, Chișinău, Moldova.
9. 2013-Simpozionul Științific Național ”Probleme actuale de Lingvistică, Sociolingvistică și Comunicare”, UCCM, Chisinau, Moldova.
10. 2013-Conferința Internațională „Probleme de didactică și gramatică a limbilor moderne
11. In memoriam EUGENIA PAVEL”, Chișinău, Moldova.
12. 2012- participant, Conferința anuală a Asociației profesorilor de limbă engleză din Moldova APLE, Chișinău, Moldova
13. 2011- participant, Conferința anuală a Asociației profesorilor de limbă engleză din Moldova APLE, Chișinău, Moldova 2010-Conferința APLE, Chisinau, Moldova.
14. 2010-moderator, seminarul „New methods for novice teachers”, tema-Assessing the four skills

15. 2009- participant, eminarul organizat de CTRL ACCELS-„Canadian and American culture”
16. 2009-participant, International Colocvium „Probleme actuale de linvistica, glotodidactica si stiinta literara”, Cernăuți, Ucraina.
17. 2009- participant, Conferința anuală a Asociației profesorilor de limbă engleză din Moldova APLE, Chișinău, Moldova
18. 2009-participant, American Studies Summer School, Empowering Educators:English through Economic, Social, Political and Cultural Studies, Chișinău, Moldova.