ÎMBUNĂTĂȚIREA MANAGEMENTULUI UNIVERSITAR

Daniela Alexe, Laurențiu Georgescu, Delia Gologan, Cezar Mihai Hâj, Georgeta Ion, Marinel Iordan, Romiță Iucu, Renaldo Niță, Lazar Vlăsceanu
Îmbunătățirea managementului universitar

Copyright © Daniela Alexe, Laurențiu Georgescu, Delia Gologan, Cezar Mihai Hâj, Georgeta Ion, Marinel Iordan, Romiță Iucu, Renaldo Niță, Lazar Vlăsceanu
Copyright © TRITONIC 2015 pentru ediția prezentă.

Toate drepturile rezervate, inclusiv dreptul de a reproduce fragmente din carte.

TRITONIC
Str. Coacăzelor nr. 5, București
e-mail: editura@tritonic.ro
www.tritonic.ro

Tritonic București apare la poziția 18 în lista cu Edituri de prestigiu recunoscut în domeniul științelor sociale (lista A2) (CNATDCU):
http://www.cnatdcu.ro/wp-content/uploads/2011/11/A2_Panel41.xls

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României
ALEXE, DANIELA
Îmbunătățirea managementului universitar / Daniela Alexe, Laurențiu Georgescu, Delia Gologan, Cezar Mihai Hâj, Georgeta Ion, Marinel Iordan, Romiță Iucu, Renaldo Niță, Lazar Vlăsceanu
Tritonic, 2015
ISBN: 978-606-749-091-6

I. GEORGESCU, LAURENȚIU
II. GOLOGAN, DELIA
III. HÂJ, CEZAR MIHAI
IV. ION, GEORGETA
V. IORDAN, MARINEL
VI. IUCU, ROMIȚĂ
VII. NIȚĂ, RENALDO
VIII. VLĂSCEANU, LAZAR

Coperta: ALEXANDRA BARDAN
Redactor: BOGDAN HRIB
Comanda nr. 90 / decembrie 2015
Bun de tipar: decembrie 2015
Tipărit în România

Orice reproducere, totală sau parțială, a acestei lucrări, fără acordul scris al editorului, este strict interzisă și se pedepsește conform Legii dreptului de autor.

ÎMBUNĂTĂȚIREA MANAGEMENTULUI UNIVERSITAR

• MANAGEMENT STRATEGIC
• MANAGEMENTUL RESURSELOR UMANE
• COMUNITĂȚI DE PRACTICIENI ÎN MANAGEMENTUL UNIVERSITAR
• MANAGEMENT FINANCIAR

TRITONIC

Cuprins

Listă de acronime 15

Introducere 19

I. „Managementul universităților" – o discuție cu practicienii în domeniu, *Gabriel Hâncean, Delia Gologan, Daniela Alexe* 23

I.1. Aspecte metodologice 24

I.2. Analiza percepțiilor practicienilor în domeniul managementului universitar 26

I.3. Concluzii 65

II. Management strategic: perspective teoretice, *Lazăr Vlăsceanu* 71

II.1. Introducere 71

II.2. Între stabilitatea și schimbarea managementului universitar 75

II.2.1. Care să fie sursele acestei stabilități universitare, distanțate de cercetările din managementul științific care au apărut după începutul secolului al XX-lea și au explodat în ultimele decenii? 75

II.2.2. Care ar fi catalizatorii generalizării unui managerialism instituțional în universități? 85

II.3. Orientare și dezvoltare strategică 89

II.3.1. Ce este o strategie? 90

II.3.2. Construcția strategiei 92

II.4. Perspective privind o nouă abordare a managementului strategic în universitățile românești 98

II.4.1. Caracteristici ale contextului european pentru orizontul 2020 106
II.4.2. Caracteristici ale contextului național 112
II.4.3. Analiza internă a universității 126
II.5. Concluzii 130
III. Management strategic: considerații practice privind construcția unui cadru strategic instituțional, *Renaldo Niță* 133
III.1. Definiții ale strategiei 133
III.2. Unele oportunități și amenințări actuale 136
III.3. Gândire operațională și gândire strategică 139
III.4. De unde pornim în proiectarea unei strategii? 140
III.5. Etapele de realizare ale unei strategii 145
IV. Analiza planurilor strategice ale universităților din România, *Renaldo Niță* 201
V. Managementul resurselor umane în mediul academic, *Romiță Iucu, Georgeta Ion* 225
V.1. Introducere – nevoia de dezbatere a sistemului de dezvoltare și management al resurselor umane în Învățământul Superior din România 225
V.2. Cariera didactică – dimensiuni strategice și evolutive 234
V.3. Formarea cadrelor didactice universitare și profesionalizarea 237
V.4. Cariera didactică universitară – rute flexibile pentru formarea și dezvoltarea profesională 248
VI. Comunitățile de practică în învățământul superior, *Romiță Iucu, Georgeta Ion* 267
VI.1. Introducere. Comunitățile de practică in crearea și managementul cunoașterii 267
VI.2. Comunitățile de practică ca instrumente de dezvoltare profesională universitară 270
VI.3. Comunități de practică online 283
VI.4. Mecanisme metodologice pentru dezvoltarea și promovarea comunităților de practică 288

VII. Managementul Financiar, *Laurențiu Georgescu, Cezar Haj, Marinel Iordan* 295
VII.1. Finanțarea educației şi analiza eficienței cheltuielilor publice pentru educație 295
VII.1.1. Introducere 295
VII.1.2. Efortul financiar al statelor membre ale Uniunii Europene 297
VII.1.3. Model de analiză a eficienței cheltuielilor publice pentru educație 309
VII.1.4. Concluzii generale 323
VII.2. Studiu de caz: Strategia de finanțare a Universității de Vest din Timișoara 327
VII.2.1. Elaborarea Bugetului de Venituri și Cheltuieli (BVC) la UVT 327
VII.2.2. Algoritm p Cooperarea transfrontaliera_BT entru repartizarea veniturilor realizate în UVT 334
VII.2.3. Influența introducerii finanțării suplimentare pentru excelență pe domenii de ierarhizare, în repartizarea alocațiilor bugetare la nivelul departamentelor din UVT 339
VII.2.4. Concluzii 345
VIII. Referințe bibliografice 349
IX. Anexe 365
Anexa 1. Chestionar online de nevoi ale comunității de practicieni din domeniul managementului universitar 365
Anexa 2. Lista experților implicați în elaborarea documentului 376

Lista figurilor

Figura 1. Distribuția în frecvență relativă a persoanelor care au apreciat o anumită variantă de răspuns ca fiind „în foarte mare măsură" relevantă pentru situația actuală în universitățile din care provin, ca răspuns la întrebarea Q9 29

Figura 2. Distribuția în frecvență relativă a răspunsurilor propuse pentru întrebarea Q1 care au primit aprecierea „în foarte mare măsură". Întrebarea Q1: „Vă rugăm să evaluați importanța fiecărui element ce corespunde organizării pe termen lung și planificării activităților din învățământul superior, pe baza propriilor dumneavoastră experiențe" 30

Figura 3. Distribuția răspunsurilor „foarte important" în frecvență relativă pentru fiecare variantă de răspuns a întrebării Q1: „Vă rugăm să apreciați în ce măsură fiecare dintre următoarele instrumente/ mecanisme de sprijin ar putea duce la o creștere a capacității universității de management strategic" 32

Figura 4. Distribuția preferințelor (de la 0 – minimum la 3 – maximum) pentru un anumit model de management universitar în funcție de poziția ierarhică ocupată de respondenți în universitate 39

Figura 5. Titlul academic 41

Figura 6. Vechimea/experiența în muncă 41

Figura 7. Funcția ocupată 41

Figura 8. Tipologia universității 41

Figura 9. Distribuția răspunsurilor „în foarte mare măsură" în frecvență relativă la întrebarea Q4: „Vă rugăm să apreciați măsura în care următoarele elemente reprezintă dificultăți pe care le întâmpinați în dezvoltarea carierei Dvs. profesionale" 45

Figura 10. Distribuția răspunsurilor „foarte dezvoltat" în frecvență relativă, colectate pentru întrebarea Q5: „Vă rugăm să apreciați nivelul propriu de dezvoltare al următoarelor competențe și abilități profesionale." 46

Figura 11. Media răspunsurilor (pe o scală de la 0 la 10) respondenților chestionarului online, pentru fiecare dinte posibilitățile aferente întrebării Q6: „In ceea ce privește evaluarea cadrelor didactice, ce importanta ați acorda fiecăruia dintre următoarele criterii (1 = minimum; 10 = maximum)" 47

Figura 12. Distribuția în frecvență relativă a răspunsurilor „în foarte mare măsură" aferente fiecărei opțiuni de răspuns pentru întrebarea

Q7:„ Va rugam sa apreciați măsura in care următoarele elemente reprezintă aşteptările dumneavoastră fata de sistemul de promovare in cariera in mediul universitar?" 50
Figura 13. Distribuția în frecvență relativă a răspunsurilor „în foarte mare măsură" la întrebarea Q8:„ În ce măsură următoarele elemente reprezintă dificultăți pe care le întâmpinați în managementul financiar al universității / facultății pe care o reprezentați?" 58
Figura 14. Corespondențe între instanțe ale organizării industriale a unei corporații economice și a unei universități 77
Figura 15. Intensitatea cercetării și dezvoltării în 2011 raportat la țintele pentru 2020 în România, UEFISCDI 110
Figura 16. Graficul ilustrează procentul elevilor din statele europene, participante în cadrul testării PISA 2012, care au declarat că sunt „de acord" și „total de acord" cu enunțul „Să învăţ cât mai bine la școală este un lucru important". 117
Figura 17. Creșterea și descreșterea fluxului de studenți, CNFIS 2014 118
Figura 18. Întrebări pentru elaborarea strategiei 142
Figura 19. Cadrul strategic AFI – adaptare după Rothaermel (2015) 144
Figura 20. Procesul de elaborare a unei strategii 144
Figura 21. Utilitatea etapelor din cadrul strategiei 152
Figura 22. Exemple de factori interesați 153
Figura 23. Diagrama putere-interes 156
Figura 24. Strategii de abordare a factorilor interesați în funcție de poziționarea acestora pe diagrama putere-interes 157
Figura 25. Strategii de abordare a factorilor interesați în funcție de poziționarea acestora pe diagrama putere-interes 158
Figura 26. Etapele analizei PESTLE 161
Figura 27. Cele cinci forțe ale lui Porter – Porter (1979) 164
Figura 28. Identificarea factorilor cheie de succes – Grant (2004) 166
Figura 29. Exemplu de lanț valoric în cazul unei universități 170
Figura 30. Relația dintre resurse, competențe și avantaj competitiv (Grant, 2004) 175
Figura 31. Matricea TOWS a opțiunilor strategice 178
Figura 32. Strategiile generice ale lui Porter (1985) 179
Figura 33. Matricea Ansoff (1957) 183
Figura 34. Legătura indicatorilor cheie de performanță cu viziunea universității 187
Figura 35. Diagrama câmpului de forțe 198
Figura 36. Universități de stat vs. Universități private 201
Figura 37. Plan strategic actualizat pe site-ul propriu 202
Figura 38. Plan strategic – universități de stat vs. universități private 203
Figura 39. Durata planului strategic (ani) 204
Figura 40. Direcții de strategie în planul strategic 205
Figura 41. Obiective strategice SMART 206

Figura 42. Obiective operaționale SMART 206
Figura 43. Indicatori de performanță 207
Figura 44. Originalitatea misiunilor 212
Figura 45. Viziunea universităților 214
Figura 46. Numărul de valori din planul strategic 215
Figura 47. Originalitatea valorilor 216
Figura 48. Prezentarea schematică a formării inițiale actuale pentru cariera didactică 249
Figura 49. Prezentarea schematică a formării inițiale a cadrelor didactice – integrarea modulului pedagogic și a masteratelor didactice 251
Figura 50. Integrarea mentoratului în pregătirea pentru o carieră didactică 252
Figura 51. Schema formării continue a personalului didactic universitar 261
Figura 52. Componentele CP (Bozu și Imbernon, 2009) 278
Figura 53. Transformarea proceselor de cunoaștere în CP 287
Figura 54. Ponderea cheltuielilor publice pentru finanțarea educației în PIB, statele membre ale UE (UE-27) în perioada 2000-2011 298
Figura 55. Ponderea cheltuielilor publice pentru educație în totalul cheltuielilor publice ale guvernului, în anii 2000 – 2011 301
Figura 56. Cheltuieli publice pentru finanțarea educației pe locuitor. Statele membre ale UE-27, în anii 2000 și 2011, analiza autorului pe baza datelor EUROSTAT 302
Figura 57. Modalități de finanțare publică- schemă simplificată 305
Figura 58. Compunerea indicelui de eficiență a cheltuielilor publice pentru finanțarea educației (IEficChPEdu) 311
Figura 59. Rata de participare la educație în Statele membre al UE-27, în anii 2000 și 2011 317
Figura 60. Numărul de elevi (ISCED 1-3) la un profesor în Statele membre al UE-27, în anii 2000 și 2011 318
Figura 61. Numărul de studenți (ISCED 5-6) la 100.000 de locuitori în Statele membre al UE-27, în anii 2000 și 2011 319
Figura 62. Finanțarea pe Student Echivalent Unitar în 2011-2012 pe Domenii de studiu la Ciclul master comparativ cu finanțarea medie 341
Figura 63. Finanțarea pe Student Echivalent Unitar în 2011-2012 pe Domenii de studiu la Ciclul licență comparativ cu finanțarea medie 341
Figura 64. Evoluția finanțării pe student echivalent la ciclul licență pe domenii 2012-2014 pentru FEAA 342
Figura 65. Evoluția finanțării pe student echivalent la ciclul licență și master pe domenii 2012-2014 pentru Facultatea de Chimie-Biologie-Geografie 342
Figura 66. Evoluția finanțării pe student echivalent la ciclul licență și masterat pe domenii 2012-2014 pentru Facultatea de Matematică și Informatică 343
Figura 67. Evoluția finanțării pe student echivalent la ciclul licență și masterat pe domenii 2012-2014 pentru Facultatea de Sociologie și Psihologie 343

Figura 68. Evoluția finanțării pe student echivalent la ciclul licență și masterat pe domenii 2012-2014 pentru Facultatea de Științe politice 343
Figura 69. Evoluția numărului de programe de studii ciclul licență 2011-2014 344
Figura 70. Evoluția programelor de studii, ciclul masterat, la anumite facultăți 344

Lista tabelelor

Tabel 1. Distribuția (în procente din total) respondenților la chestionarul online în funcție de profilul lor caracterizat de criteriul ocupării unei poziții de conducere sau nu 25
Tabel 2. Ierarhizarea aspectelor considerate a fi într-o relație directă cu practica managerială universitară, în funcție de poziția în structura universității a cadrelor didactice care au participat la studiu 33
Tabel 3. Distribuția scorurilor atribuite fiecărui aspect legat de activitățile universitare. Scorurile sunt distribuite pe trei categorii de respondenți în funcție de titlul academic 35
Tabel 4. Distribuția scorurilor atribuite fiecărui aspect legat activitățile universitare. Scorurile sunt distribuite pe trei categorii de respondenți în funcție de titlul academic: asistenți și lectori universitari (grupul 1), conferențiari universitari (grupul 2), profesori universitari (grupul 3) 49
Tabel 5. Percepții diferențiate pe sub-categorii de eșantion (i.e. criteriul funcției de conducere ocupate) față de dificultățile cu care se confruntă managementul financiar în universități 59
Tabel 6. Ierarhizarea dificultăților cu care se confruntă managementul financiar universitar, în funcție de poziția de conducere ocupată în interiorul universității. Clivajul vârf strategic – conducere intermediară cu privire la chestiunea autonomiei în gestionarea fondurilor facultății 60
Tabel 7. Ierarhizarea dificultăților cu care se confruntă managementul financiar universitar, în funcție de poziția de conducere ocupată în interiorul universității. Clivajul conducere intermediară – domeniu operațional cu privire la creșterea capacității instituționale de a crește fondurile contractuale atrase. 61
Tabel 8. Ierarhizarea dificultăților cu care se confruntă managementul financiar universitar, în funcție de poziția de conducere ocupată în interiorul universității. Decuplarea domeniului operațional de vârful strategic: transparența gestionării fondurilor la nivel de universitate 62
Tabel 9. Fluxul acțiunilor de proiectare a unei strategii 92
Tabel 10. Listă de referințe ale evaluării interne 93

Tabel 11. Listă de referinţe ale evaluării externe 94
Tabel 12. Competenţe şi responsabilităţi distribuite pe diferite niveluri instituţionale pentru elaborarea strategiilor şi planurilor strategice de dezvoltare 101
Tabel 13. Numărul de studenţi înscrişi în anul I de studii in perioada 2007-2013, CNFIS, pe baza raportărilor realizate de universităţi, cu data de referinţă 1 ianuarie a fiecărui an universitar; s-a notat cu 2013 anul universitar 2012/2013. 118
Tabel 14. Constrângeri şi oportunităţi privind cererea individuală de calificări universitare 122
Tabel 15. Constrângeri şi oportunităţi privind investiţiile publice şi individuale în educaţie 123
Tabel 16. Constrângeri şi oportunităţi privind diverificarea surselor de finanţare a învăţământului superior 124
Tabel 17. Constrângeri şi oportunităţi privind calificările universitare în relaţie cu piaţa muncii 125
Tabel 18. Constrângeri şi oportunităţi privind calitatea academică a universităţilor şi universitarilor 125
Tabel 19. Exemple de formulări de misiune la universităţi renumite la nivel internaţional 147
Tabel 20. Exemple de formulări de viziune la universităţi renumite la nivel internaţional 149
Tabel 21. Exemple de valori la universităţi renumite din lume 151
Tabel 22. Analiza factorilor interesaţi (stakeholders) 153
Tabel 23. Exemple de posibile interese ale câtorva categorii de factori interesaţi (stakeholders) 154
Tabel 24. Cadru de analiză PESTLE a factorilor externi îndepărtaţi ai organizaţiei 160
Tabel 26. Tabel-cadru de analiză a factorilor externi îndepărtaţi ce influenţează performanţele organizaţiei şi oportunităţile şi ameninţările identificate în urma analizei 163
Tabel 27. Cadrul de analiză al punctelor forte (tari) şi slabe ale organizaţiei, precum şi oportunităţile şi ameninţările la adresa ei (analiza SWOT) 168
Tabel 28. Cadrul de analiză al factorilor de valoare şi a schimbărilor aferente în funcţie de lanţul valoric al unei universităţi 172
Tabel 29. Exemple de direcţii strategice la universităţi de renume 173
Tabel 30. Caracteristicile obiectivelor strategice (SMART) 186
Tabel 31. Exemplu de stabilire a obiectivelor strategice, obiectivelor operaţionale şi a indicatorilor de performanţă: Universitatea din Melbourne, Australia (pentru perioada 2011-2014) 188
Tabel 32. Tabel-cadru de planificare a activităţilor specifice fiecărui obiectiv operaţional 189

Tabel 33. Caracteristici ale stilului de conducere în situații de schimbare 192
Tabel 34. Etapele unei schimbări 199
Tabel 35. Modalități de formulare ale unor strategii la nivel de universitate 204
Tabel 36. Paradigme și concepții didactice potrivit lui Prosser și Trigwell (1999) 232
Tabel 37. Modele de formare a cadrelor universitare 258
Tabel 38. Tipuri de structuri similare Comunităților de practică 271
Tabel 39. Delimitări conceptuale ale principalelor avantaje competitive ale societății bazate pe cunoaștere 272
Tabel 40. Tipuri de comunități 279
Tabel 41. Utilitatea CP 282
Tabel 42. Comunități de practică online și offline 284
Tabel 43. Definiții ale conceptului de comunitate virtuală 285
Tabel 44. Recomandări pentru construirea CP 293
Tabel 45. Regimul taxelor de studiu în diverse state europene 306
Tabel 46. Indicatorul de efort: Indexul cheltuielilor publice pentru educație (IndexChPEdu), calculul autorului pe baza datelor EUROSTAT 311
Tabel 47. Indicatori de rezultat: rata de participare la educație (RPEdu) (ISCED 1-6) situație comparativă pentru anii 2000 și 2011, Sursa datelor primare utilizate: EUROSTAT 313
Tabel 48. Indicator de rezultat: numărul de elevi (ISCED 1-3) la un profesor (NE/Prof) 314
Tabel 49. Indicator de rezultat: numărul de studenți (ISCED 5-6) la 100.000 de locuitori (EduTer 100.000) 315
Tabel 50. Indicele de eficiență a cheltuielilor publice pentru educație în statele membre ale UE, în anul 2000, calculele autorului 320
Tabel 51. Indicele de eficiență a cheltuielilor publice pentru educație în statele membre ale UE, în anul 2011, calculele autorului 321
Tabel 52. Posibili indicatori ce pot fi folosiți in evaluarea eficienței cheltuielilor publice cu educația 325
Tabel 53. Ierarhizarea domeniilor de ierarhizare in cadrul Universității de Vest din Timișoara 340

Listă de acronime

ACADEMIS	Sistem informatic integrat în care se gestionează studenții
AFI	Cadru de realizare a unei strategii: Analiza strategiei, Formularea strategiei și Implementarea strategiei
ANPCDEFP	Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației şi Formării Profesionale
ANSOFF	Instrument de planificare care ajută la determinarea strategiei de produs și de creștere a pieței (grila produs/piețe)
ARACIS	Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior
BVC	Bugetul venituri-cheltuieli
CDI	Cercetare,dezvoltare și inovare
CFS	Factori cheie de succes
CÎ	Comunități de învățare
CMC	Crearea și managementul cunoașterii
CNATDCU	Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare
CNFIS	Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior
CP	Comunități de practicieni
DPPD	Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic
DPU	Dezvoltare profesională universitară
DSRU	Conceptul de dezvoltare strategică a resurselor umane

EDITE	European Doctorate in Teacher Education
EduTer	Numărul de studenți la 100.000 de locuitori
EPFL	Școala Politehnică Federală din Lausanne, Elveția
EPPA	Tip de management universitar bazat pe evaluare, proiectare, planificare și asigurare
EUROPE2020	Strategia Uniunii Europene de creștere economică pentru anii 2010-2020
ET-2020	Strategia –pentru Educație și formare profesională 2020
EUROSTAT	Biroul de statistică al Uniunii Europene
GCI	Global Competitiveess Index
IEficChPEdu	Indicele de eficiență a cheltuielilor publice pentru finanțarea educației
IEMU	Proiectul cofinanțat prin fondul structual european POSDRU, „Internaționalizare, echitate și management universitar pentru un învățământ superior de calitate", coordonat de UEFISCDI
FEAA	Facultatea de Economie și de Administrare a Afacerilor
FDH	Free Disposable Hull
IMM	Întreprinderi Mici și Mijlocii
IndexChPEdu	Indexul cheltuielilor publice pentru educație
IndexEduTer	Indexul numărului de studenți la 100.000 de locuitori
IndexNE/Prof	Indexul numărului de elevi la un profesor
IndexRPEdu	Indexul ratei de participare la educație
ISCED	Clasificarea internațională standard a educației
ITC	Tehnologiile de informatică și tehnică de calcul
KSF	Indicatori cheie de performanță
KPI	Un indicator cheie de performanță (acel indicator cuantificabil care reflectă cât de bine își atinge organizația obiectivele declarate)
LEN	Legea Educației Naționale
LLL	Lifelong Learning

ME	Ministerul Educației
MECS	Ministerul Educației și Cercetării Științifice
MLW	Mutual Learning Workshop (Sesiune de învățare reciprocă)
OECD	Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică
OO	Obiectiv operațional
OS	Obiectiv Strategic
PESCI	Politic, economic, social, cultural, instituțional – dimensiuni ale contextului extern de care trebuie ținut cont în realizarea unui proces de auto-evaluare care să genereze o matrice de tip SWOT și să poată fundamenta un plan strategic
PESTLE	Analiză a contextului extern a factorilor politici, economici, sociologici, tehnologici, legali (juridici), ecologici (de mediu)
PFA	Persoană Fizică Autorizată
PIB	Produsul Intern Brut
POSDRU	Programul Operațional Structural Dezvoltarea Resursei Umane
PPS	Purchase power standard (Paritatea puterii de cumpărare)
RDI	Research, Development and Inovation
RHD	Rheumatic Heart Disease (boala cardiacă reumatismală)
RPE	Rata de participare la educație
SEIS	Spațiul European al Învățământului Superior (în EN: European Higher Education Area – EHEA)
SEU	Student Echivalent Unitar
SMART	Caracteristici ale unor obiective – care trebuie să fie: specifice, măsurabile, de atins, relevante și încadrate în timp
SMART	Specializare inteligentă (specializare în cadrul programelor educaționale considerate prioritare pentru creșterea competitivității naționale)
SWOT	Instrument de analiză ce identifică punctele tari (strengths), punctele slabe (weaknesses), oportunitățile (opportunities), și amenințările (threats) unei organizații

TOWS	Matrice dezvoltată din SWOT ce prezintă patru tipuri de strategii rezultate din combinarea punctelor tari, slabe, a oportunităților și amenințărilor cu resursele disponibile
TU	Delft University of Technology, Olanda
UMS	Modulul de management al studenților al sistemului informatic ACADEMIS
UEFISCDI	Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării
UNESCO	Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și
CulturăUVT	Universitatea de Vest din Timișoara
VMOST	Cadru de analiză care verifică cinci componente principale ale unei strategii: viziunea, misiunea, obiectivele strategice, setul de obiective operaționale și tactile/acțiunileWEF World Economic Forum

Introducere

Publicația privind „Îmbunătățirea managementului universitar" a fost elaborată în cadrul proiectului „*Internaționalizare, echitate și management universitar pentru un învățământ superior de calitate*" (IEMU), coordonat de către Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI) și co-finanțat prin fondul structural european POSDRU 2007 – 2013. Prin urmare, aceasta se subscrie obiectivelor proiectului de a contribui la îmbunătățirea abordării strategice a universităților din România, la nivel local, național și internațional.

Documentul își propune astfel să contribuie la creșterea capacității de management a universităților, alături de celelalte activități din proiect care s-au subscris dimensiunii proiectului referitoare la managementul universitar:

- Realizarea unui ghid de bune practici în domeniul managementului universitar care să cuprindă și o analiză de sistem privind 3 dimensiuni ale managementului universitar;
- Agregarea unei comunități de practicieni în domeniul managementului universitar (100 persoane) ce au fost consultate cu privire la rezultatele analizei de sistem și a potențialelor soluții ce ar putea fi explorate pentru rezolvarea provocărilor evidențiate de către acesta (cu organizarea unei conferințe naționale care să îi reunească);

- Organizarea a 3 întâlniri de tip MLW pentru membrii comunității în vederea învățării reciproce și a schimbului de idei de bune-practici din domeniul managementului universitar;
- Organizarea a 4 traininguri pentru 100 de practicieni pe teme identificate printre nevoile de formare de catre comunitatea de practicieni.

Publicația privind îmbunătățirea managementului universitar din România a abordat trei teme: managementul strategic, managementul resurselor financiare și al resurselor umane. Acest document a fost elaborat de o echipă de șase experți naționali și a folosit rezultatele discuțiilor din cadrul întâlnirilor de tip *training* și *mutual learning-workshops* organizate în cadrul proiectului, dar mai ales în baza chestionarului de percepție aplicat membrilor comunității de practicieni din domeniu.

Documentul se adresează factorilor decizionali de la nivelul universităților, persoanelor implicate în structurile de conducere de la nivelul acestora și în structuri decizionale de la nivel național care îl pot folosi ca sursă de informații privind stadiul actual al managementului universitar și opinia membrilor comunității de practicieni, precum și ca o sursă de inspirație privind soluții și metode ce pot fi adoptate și adaptate sistemului românesc de învățământ superior.

Documentul își propune să aducă laolată atât o analiză documentară a literaturii de specialitate, trecând în revistă principalele descoperiri anterioare în domeniu, cât și o serie de exemple de bună practică din rândul universităților românești. Toate acestea sunt prezentate într-o manieră ancorată în realitatea actuală, atât a cadrului legislativ în vigoare, cât și a celorlalte dimensiuni ale contextului în care aceste instituții își desfășoară activitatea.

Publicația trece în revistă stadiul actual al managementului universitar și propune o serie de recomandări alternative și

complementare de îmbunătățire a acestuia prin adaptarea lui la dinamica actuală a mediului academic și la dificultățile cu care educația se confruntă. Astfel se urmărește să răspundă cât mai bine provocărilor societății cunoașterii, folosindu-se de avansul tehnologic disponibil, metodele alternative de predare-învățare etc.

I. „Managementul universităților” – o discuție cu practicienii în domeniu

Gabriel Hâncean, Delia Gologan, Daniela Alexe

Atunci când discutăm despre măsuri și instrumente de îmbunătățire a managementului universitar, autorii au considerat că este necesar să sondeze nevoile comunităților academice în special în ceea ce privește cele trei dimensiuni abordate: managementul strategic, managementul resurselor umane și managementul financiar. Mai mult, s-a urmărit și sondarea percepției acestora privind diverse procese sau reforme care s-au desfășurat în spațiul românesc și au avut impact major asupra modului de administrare a universităților.

Astfel, acest capitol prezintă percepția practicienilor în domeniul managementului universitar asupra reglementărilor și practicilor de administrare a universităților în România. S-a urmărit îndeplinirea acestui deziderat pentru a completa opinia experților în domeniu cu perspectiva practicienilor și a filtra din acest punct de vedere o serie dintre recomandările oferite în finalul documentului, pentru îmbunătățirea managementului universitar în România. S-a pornit de la premisa conform căreia pentru a determina schimbarea unui sistem (chiar și în sensul îmbunătățirii lui) este nevoie de feedbackul și susținerea celor implicați în funcționarea sa – a

practicienilor. Procesele de consultare sunt cu atât mai importante cu cât discutăm despre schimbări în contextul unui sistem atât de complex ca cel al managementului și administrației universitare, schimbări care ar trebui să pornească „de jos în sus", de la nevoile practicienilor și de la percepția lor asupra stării de fapt și a potențialului de schimbare al sistemului, în sensul îmbunătățirii.

I.1. Aspecte metodologice

Pentru a atinge obiectivul enunțat anterior, a fost aplicat un chestionar online ce a fost transmis spre completare tuturor persoanelor cu funcții de conducere în instituțiile de învățământ superior și/sau a persoanelor ce intenționează să ocupe pe viitor astfel de funcții. Chestionarul a vizat măsurarea percepțiilor practicienilor în domeniu asupra practicilor din domeniul managementului universitar privind trei dimensiuni: managementul strategic, managementul financiar și managementul resurselor umane. Fiecare dintre aceste trei dimensiuni au fost operaționalizate sub forma unor itemi de tipul *multiple-choice* combinate cu întrebări deschise (itemii pot fi inspectați consultând Anexa 1 a prezentului document). Scopul acestui exercițiu a fost și de mapare a practicilor din managementul universitar și identificare a eventualelor clivaje intra-universitare care pot funcționa ca bariere în desfășurarea acestor practici sau în calea schimbării în vederea îmbunătățirii managementului universitar românesc.

În ceea ce privește chestionarul online, acesta a beneficiat de 193 de răspunsuri (45% femei, 55% bărbați) din partea practicienilor în domeniul managementului universitar (denumiți în continuare"practicieni") din 46 de universități publice și private (44% universități clasificate ca universități de educație și cercetare avansată, 40% universități de educație și cercetare științifică și 16%

din universități de educație). Întrucât în categoria practicienilor s-a considerat relevantă includerea în eșantion nu doar a persoanelor care dețin la momentul completării chestionarului o funcție de conducere, dar și a celor care au ocupat la un moment dat o astfel de funcție sau intenționează să facă acest lucru, menționăm că repartiția respondenților în funcție de poziția de conducere ocupată arată așa cum este prezentat în tabelul 1.

Tabel 1. Distribuția (în procente din total) respondenților la chestionarul online în funcție de profilul lor caracterizat de criteriul ocupării unei poziții de conducere sau nu

Distribuția respondenților pe funcții de conducere	
Fără funcție de conducere	40%
Conducere la nivel de facultate	43%
Conducere la nivel de universitate	16%

Un alt proces de consultare demarat pentru a colecta date cu privire la nevoile și percepțiile comunităților de practicieni s-a desfășurat în cadrul unei Conferințe Naționale intitulată „Management și administrarea universităților" – eveniment ce a reunit în data de 17 aprilie 2015, în sălile Bibliotecii Naționale a României, la București, peste 80 de participanți. Concluziile discuțiilor din cadrul acestei întâlnirii la nivel național a practicienilor au completat rezultatele chestionarului. Întâlnirea a fost organizată sub forma unei conferințe cu două sesiuni plenare și trei sesiuni paralele, care prin repetiție și organizarea într-o manieră rotativă, a permis tuturor participanților implicarea în discuțiile pe trei teme de interes pentru managementul universitar: managementul strategic, managementul financiar și managementul resurselor umane în mediul academic.

Următoarele secțiuni vor prezenta și analiza principalele rezultate ale chestionarului online și ale sesiunilor paralele.

I.2. Analiza percepțiilor practicienilor în domeniul managementului universitar

A. Management strategic

În anii ’80 a început să se discute despre managementul strategic în universități, iar după anii ’90 acest concept a fost abordat și in contexte academice, ale învățământului superior. În România, conceptele au fost abordate de la jumătatea anilor ’90 – începutul anilor 2000. În prezent, conform Legii nr. 1/2011 a Educației cu modificările ulterioare, universitățile și Ministerul Educației elaborează planuri strategice periodice însoțite uneori de planuri operaționale, iar la nivel european există un Cadru Strategic Comun pentru perioada 2014 – 2020[1] folosit ca instrument de sprijin în dezvoltarea managementului strategic.

Asumpția de la care a pornit pregătirea acestei tematici pentru conferință și a chestionarului online este aceia conform căreia un bun cercetător sau un bun pedagog nu este automat și un bun conducător (manager), universitarii neavând implicit și aptitudini manageriale. Aceștia sunt însă adesea puși în contexte care le solicită astfel de aptitudini, de aceea este necesară acordarea unei atenții speciale dezvoltării acestor competențe.

Dezvoltarea managementului universitar trebuie să țină cont de contextul regional actual și de culturile universitare identificate în instituțiile de învățământ superior:

– Universitate – corporatistă: studenții ca beneficiari ai activității de educație și cercetare sunt considerați clienți și tratați ca atare;

[1] Textul Cadrului Strategic Comun 2014-2020 este disponibil online: http://www.adrse.ro/Documente/Planificare/PDR/2014/Cadrul_strategic_comun_partea2.pdf; accesat în octombrie 2015;

- Universitate – birocratică: mediu în care regulile sunt foarte importante, mult mai mult decât politicile;
- Universitate – antreprenorială: în contextul în care și regulile și politicile publice privind educația sunt vagi, contează în acest tip de mediu universitar eficiența (ex.economică);

Este de notat observația conform căreia universitățile românești sunt în competiție cu universități din alte țări. Acest lucru se întâmplă, pe de o parte deoarece o anumită categorie de absolvenți de liceu din România aleg să urmeze studiile universitare în străinătate, și pe de altă parte datorită potențialului de dezvoltare a dimensiunii internaționalizării activității academice, pe care universitățile din România îl au – existând posibilitatea atragerii unui număr considerabil de studenți străini.

În acest context se vorbește adesea despre calitatea învățământului superior românesc ca un indicator al performanței universitare. Aceasta este însă în diferite moduri legată de practica managerială, în funcție de tipologia și cultura universitară – ea putând lua forme ce variază de la: relații strânse, de dependență, până la relații în care între cele două nu există o corelație semnificativă. Ce este însă unanim acceptat de către cei participanți la workshop-ul din cadrul conferinței este că în unele situații practica managerială poate avea un impact pozitiv asupra performanței academice (confirmând o ipoteză concesivă ce descrie o relație de incidență între cele două).

Practicile manageriale însă depind de identificarea nevoilor universității și a resurselor și oportunităților disponibile. De aceea se ridică întrebarea: „*Cât anume din ceea ce se întâmplă în universitate este perceput de universitari astfel încât să se identifice nevoile universității?*”. Răspunsul celor prezenți a evidențiat o ruptură între strategia și planul operațional al unei universități, precum și între vârful managerial și membrii comunității universitare care

sunt astfel menținuți într-un con de umbră al cunoașterii și la un nivel redus de înțelegere al comunității și proceselor sale. Arareori au putut fi menționate experiențe în care, în cadrul universităților, au fost discutate practici sau procese administrative. Chestionarul online de percepție privind nevoile de formare în domeniul managementului universitar, aplicat înaintea desfășurării conferinței, a evidențiat faptul că percepțiile cu privire la practica managerială universitară variază în funcție de: titlul științific al respondentului, genul acestuia, vechimea în muncă, domeniul de studiu și clasificarea instituției.

Astfel, chestionarul a evidențiat faptul că în multe dintre universități, activitatea de planificare strategică se face mai degrabă fără consultarea membrilor comunității academice (40% dintre respondenți considerând că această situație caracterizează în foarte mare măsură realitatea universităților pe care le reprezintă) (figura de mai jos).

Dintre elementele care ar putea caracteriza starea actuală a managementului strategic în universitățile românești, doar un număr foarte mic de respondenții sunt de acord în foarte mare măsură cu afirmația" Autonomia universitară se află la un asemenea nivel în Romania încât oferă fiecărei universități posibilități multiple de dezvoltare independentă" (doar 6% dintre respondenți).

De asemenea, este de menționat faptul că 39% dintre respondenți consideră în foarte mare măsură că ierarhizarea multi-criterială a programelor de studiu este o inițiativă ce nu ar trebui abandonată în timp ce 37% sunt de acord cu continuarea inițiativei de a clasifica universitățile în cele trei clase prevăzute de LEN.

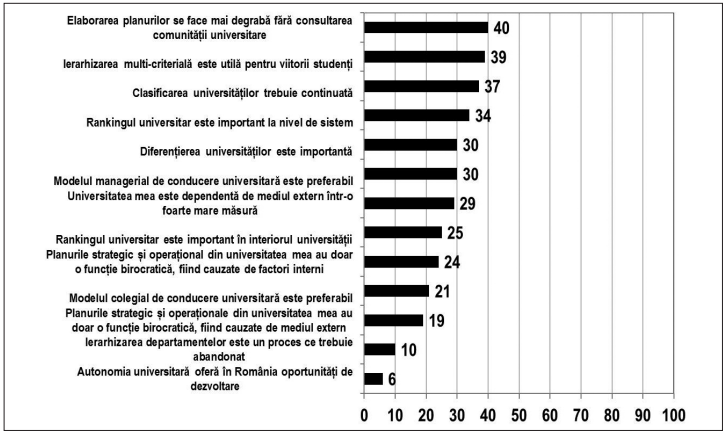

Figura 1. Distribuția în frecvență relativă a persoanelor care au apreciat o anumită variantă de răspuns ca fiind „în foarte mare măsură" relevantă pentru situația actuală în universitățile din care provin, ca răspuns la întrebarea Q9[2]

Pe lângă faptul că, în percepția respondenților, autonomia în universitățile românești nu este suficient de dezvoltată, întrebați despre elementele importante din perspectiva lor în organizarea pe termen lung și planificarea activităților universităților, (figura următoare) autonomia universitară a fost enunțată doar undeva la mijlocul listei ca importanță. Doar 48% dintre respondenți consideră autonomia universitară ca fiind „foarte importantă" în managementul strategic al instituției pe care o reprezintă. În acest context, deși se notează o percepție privind lipsa autonomiei ca oportunitate de dezvoltare, practicienii nu acordă importanță majoră acestui element al managementului strategic.

Pe de altă parte, primele trei cele mai importante elemente de dezvoltare a unui management strategic sunt considerate: baza legislativă, cadrul strategic național și finanțarea multi-anuală – elemente externe

[2] Q9: Pentru fiecare enunț de mai jos vă rugăm specificați măsura in care dvs. sunteți de acord cu el (pe o scală cu patru trepte ce variază de la „în foate mică măsură" până la „în foarte mare măsură"

universității. Alegerea acestora indică nivelul puterii și capacității universităților de a-și influența propria-i evoluție, percepută de către practicieni ca fiind relativ scăzută și mai degrabă supusă factorilor externi. Cu toate acestea „*relația cu mediul extern*" este considerată cea mai puțin importantă pentru managementul strategic, fiind menționată de doar 28% dintre respondenți ca fiind „foarte importantă" (figura următoare). Această dualitate în percepții, care pe de o parte dezvăluie un transfer al responsabilității către nivelul decizional național, însă pe de altă parte o recunoaștere a unei importanțe mai reduse a mediului extern, poate face obiectul diverselor dezbateri privind nivelul dorit de autonomie a comunităților academice.

Această stare de fapt percepută de către universitari ar putea fi explicată de faptul că în practică autonomia universitară este percepută a fi limitată de reglementările în domeniu, deși ea este garantată de către constituție (art. 32, alin.(6)) și Legea nr. 1/2011 a Educației Naționale.

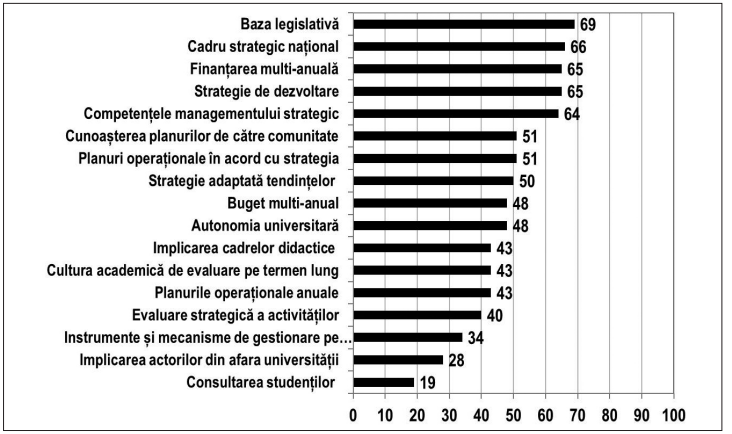

Figura 2. Distribuția în frecvență relativă a răspunsurilor propuse pentru întrebarea Q1 care au primit aprecierea „în foarte mare măsură". Întrebarea Q1: „Vă rugăm să evaluați importanța fiecărui element ce corespunde organizării pe termen lung și planificării activităților din învățământul superior, pe baza propriilor dumneavoastră experiențe"

Practicienii au fost rugați să identifice acele elemente care ar putea duce la îmbunătățirea managementului strategic al instituției pe care o reprezintă. Dintre aspectele considerate de către majoritatea respondenților ca fiind „foarte importante" (cu cel mai mare potențial de a genera schimbarea dorită) în acest sens au fost: finanțarea universităților pe criterii de performanță (56% dintre respondenți), corelată cu calcularea costurilor activității educaționale (48% dintre respondenți) și de cercetare (45%). Pe de altă parte respondenții par să aibă cea mai mică încredere în potențialul impact al unor instrumente naționale puse la dispoziție pentru conducerea universităților în creșterea capacității acestora de a-și planifica strategic activitatea (doar 32% dintre respondenți).

Apare astfel o contradicție în privința practicilor în managementul strategic: deși respondenții la chestionar consideră că la momentul actual cel mai mare impact asupra managementului strategic al universității îl au elementele externe (legislația în vigoare, cadrul strategic și finanțarea), ei consideră că astfel de instrumente naționale au potențial redus de a crește capacitatea instituțiilor de planificare strategică (figura următoare).

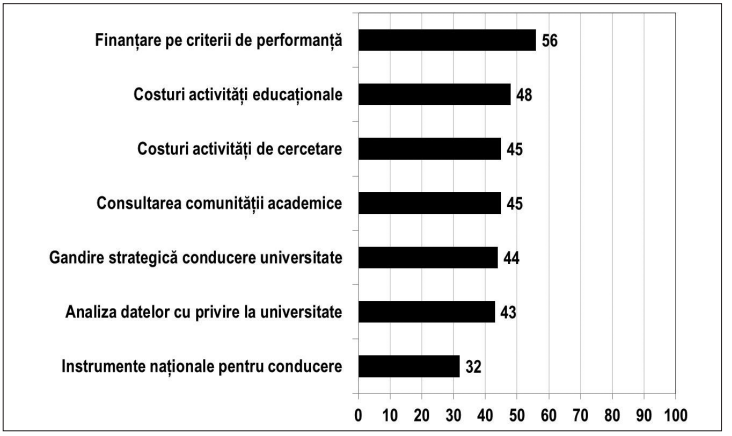

Figura 3. Distribuția răspunsurilor „foarte important" în frecvență relativă pentru fiecare variantă de răspuns a întrebării Q1: „Vă rugăm să apreciați în ce măsură fiecare dintre următoarele instrumente/mecanisme de sprijin ar putea duce la o creștere a capacității universității de management strategic"[3]

Se observă totodată și diferențe între elementele practicii manageriale considerate importante de către practicienii respondenți în funcție de poziția lor în universitate (figura următoare).

	Conducere nivel universitate	Conducere nivel facultate	Fara functie de conducere
Baza legislativa	1	2	1
Finantarea multi-anuala de la buget	1	5	3
Strategia institutionala	2	1	2
Cadrul strategic national	3	3	2
Adaptarea strategiei la noile tendinte	4	7	5
Competente de planificare strategica	5	4	1
Buget multi-anual al universitatii	5	8	5
Nivelul autonomiei	6	4	9

[3] Notă: din rațiuni de spațiu au fost utiizate pe figură doar etichete ale variantelor de răspuns aferente întrebării Q1 – varianta lor extensivă poate fi consultată în Anexa 1

	Conducere nivel universitate	Conducere nivel facultate	Fara functie de conducere
Cultura academica de evaluare	7	11	4
Planuri operationale in functie de optiunile strategice	7	6	6
Evaluarea anuala a universitatii in functie de optiunile strategice	7	9	7
Diseminarea planurilor strategic si operationale catre comunitatea academica	8	7	6
Existenta planurilor operationale	8	8	7
Implicarea cadrelor didactice	9	10	4
Instrumente de gestionare a activitatilor strategice	10	11	8
Implicarea persoanelor din afara universitatii	11	12	10
Consultatea studentilor	11	13	11

Tabel 2. Ierarhizarea aspectelor considerate a fi într-o relație directă cu practica managerială universitară, în funcție de poziția în structura universității a cadrelor didactice care au participat la studiu

Astfel, din figura 3 se observă că **implicarea comunității universitare în practica managerială are o importanță marginală pentru cadrele didactice ce ocupă funcții de conducere în mediul universitar.** Astfel, *consultarea studenților, implicarea persoanelor din afara universității* și *implicarea cadrelor didactice* ocupă ultimele poziții în clasamentele prezentate în cadrul Figurii 3. Singura excepție este reprezentată de modul în care cadrele didactice fără funcție de conducere au ierarhizat *implicarea cadrelor didactice* în practica managerială universitară. Așa cum se poate constata, acest element ocupă poziția a patra în clasamentul rezultat pe baza percepțiilor cadrelor didactice fără funcție de conducere, spre deosebire de poziția a noua (în clasamentul cadrelor didactice cu poziții în conducerea centrală a universităților) și poziția a zecea (în clasamentul cadrelor didactice cu poziții în conducerea facultăților) din celelalte clasamente.

Există un consens la nivelul cadrelor didactice cu privire la cele mai importante elemente care au impact asupra practicii manageriale universitare. Inspectând primele trei elemente considerate a fi cele mai importante în practica managerială universitară, putem constata un grad înalt de convergență între cele trei grupuri analizate. Ele se referă la: asigurarea unei stabilități în domeniu prin intermediul consolidării bazei legislative și asigurării unei finanțări multianuale, existența unui cadru strategic național și instituțional care să răspundă tendințelor actuale și pregătirea cadrelor didactice care ocupă funcții de conducere în vederea dobândiri de competențe de management strategic.

În analiza răspunsurilor în funcție de titlul academic deținut de către respondenți se observă (figura 5) că **asistenții și lectorii consideră că elaborarea planurilor strategice și operaționale se face fără consultarea membrilor comunității**. Așa cum se poate observa, în general, se poate afirma că există diferențe între percepțiile grupului profesorilor și celelalte două grupuri (cu titluri academice inferioare). De exemplu, există o diferență semnificativă între grupul asistenților și grupul profesorilor cu privire la modul în care sunt elaborate planurile strategice și operaționale. Scorul mediu de 2.4 indică un grad mult mai ridicat de acord din partea asistenților și lectorilor cu privire la enunțul 3 din tabel, în comparație cu scorul mediu calculat la nivelul grupului de profesori (i.e. 1.9).

Categoria „Autonomie și management strategic”	Asist./Lect.	Conf	Prof.
1. Autonomia universitara se afla la un asemenea nivel in Romania incat ofera fiecarei universitati posibilitati multiple de dezvoltare independenta	1,33	1.38*	1,1*
2. Dintre modelele de conducere universitara, apreciez mai degraba modelul managerial in care rectorul are o functie similara celei a managerului unei companii	1,71	1.96*	1,57*
3. In universitatea mea, elaborarea planurilor strategice si operationale se face mai degraba de catre conducere, fara consultarea colegiala a membrilor comunitatii academice	2.37*	1,94*	1,87

Tabel 3. Distribuția scorurilor atribuite fiecărui aspect legat de activitățile universitare. Scorurile sunt distribuite pe trei categorii de respondenți în funcție de titlul academic. Pe fiecare șir, simbolul * indică scorurile între care există o diferență semnificativă

La nivelul eșantionului, se pot identifica diferențe semnificative de percepție între cadrele didactice afiliate la universități din categoria *cercetare avansată și educație* și cadrele didactice afiliate la universități din celelalte două categorii. În legătură cu managementul strategic, diferențele de percepție semnificative din punct de vedere statistic sunt prezentate în următoarele paragrafe.

– În medie, cadrele didactice afiliate la universități clasificate în categoria „*cercetare avansată și educație*” au oferit scoruri mai mici (M=.72, SE=.10) ideii conform căreia ***ierarhizarea programelor de studii din universitățile românești a constituit o inițiativă ce ar trebui abandonată,*** față de cadrele didactice afiliate la universitățile din celelalte clase (M=1.18, SE=.11). Diferența dintre cele două categorii de cadre didactice este semnificativă statistic; t(147.995)=3.043, p=.003. Evident, reprezentanții universităților care au avut de suferit la nivelul imaginii și reputației din cauza plasării instituției lor în clase inferioare celei de „*cercetare avansată și educație*” nu își doresc la fel de mult continuarea procesului ca cei care au avut de câștigat de pe urma lui. Aceasta întrucât universitățile de clasă A au beneficiat de îmbunătățirea

reputației în spațiul public și de posibilitatea de a primi finanțare diferențiată față de celelalte universități.

– În medie, cadrele didactice afiliate la ***universități clasificate în categoria „cercetare avansată și educație"*** au oferit scoruri mai mari (*M*=2.33, *SE*=.115) ideii conform căreia ***clasificarea universităților în trei categorii a reprezentat o inițiativă ce ar trebui continuată,*** față de cadrele didactice afiliate la universitățile din celelalte clase (*M*=1.48, *SE*=.112). Diferența dintre cele două categorii de cadre didactice este semnificativă statistic t(145.853)=-5.309, p=.000. Explicația acestei atitudini este aceeași cu cea enunțată anterior în cazul preferinței pentru ierarhizarea programelor.
– În medie, cadrele didactice afiliate la ***universități clasificate in categoria „cercetare avansată și educație"*** au oferit scoruri mai mari (*M*=2.22, *SE*=.099) ideii conform căreia ***procesul de diferențiere a universităților pe baza misiunii asumate, a rolului și a resurselor este unul important,*** față de cadrele didactice afiliate la universitățile din celelalte clase (*M*=1.75, *SE*=.096). Diferența dintre cele două categorii de cadre didactice este semnificativă statistic t(145.581)=-3.437, p=.001. Reprezentanții universităților clasate în categorii inferioare nu preferă această diferențiere întrucât ea este corelată cu diferențe în finanțarea publică care, corelată cu o discrepanță în reputația în rândul publicului larg, poate duce la imposibilitatea de a asigura sustenabilitatea instituției.
– În medie, cadrele didactice afiliate la ***universități clasificate în categoria „cercetare avansată și educație"*** au oferit scoruri mai mari (*M*=2.32, *SE*=.091) ideii conform căreia ***rankingurile universitare sunt importante la nivel de sistem de învățământ superior,*** față de cadrele didactice

afiliate la universitățile din celelalte clase (*M*=1.84, *SE*=.095). Diferența dintre cele două categorii de cadre didactice este semnificativa statistic t(145.042)=-3.660, p=.000. Același trend este semnalat și în raportarea față de ideea conform căreia ***rankingurile sunt importante pentru nivelul intern, al universității,*** (*M*=2.12, *SE*=.102) – scoruri mai mari față de cele acordate de cadrele didactice afiliate la universitățile din celelalte clase (M=1.68, SE=.088). Diferența dintre cele două categorii de cadre didactice este semnificativă statistic t(134.786)=-3.310, p=.001. Raționamentul care explică această preferință este legat de faptul că și clasificarea universităților în cele trei categorii de universități a fost percepută tot ca pe o clasificare (*ranking*). Prin urmare, reprezentanții universităților care au avut de câștigat de pe urma clasificării vor tinde să fie mai deschiși și în favoarea altor tipuri de ranking, spre deosebire de cei ce au avut de pierdut – care cel mai probabil le vor evita.

La nivelul datelor empirice colectate în cadrul acestui studiu, respondenții îmbrățișează *ipoteza dependenței* dintre practica managerială universitară și nivelul performanțelor universitare și nu numai pe cea a dependenței dintre resursele financiare corespunzătoare și performanța universitară. În contextul asumării primei ipotezei a dependenței, se pot desprinde câteva concluzii relevante:

1. **La nivel universitar, se conturează cel puțin două practici manageriale**. Pe de o parte, **o practică managerială „dezirabilă"**, caracterizată printr-un grad înalt de ritualism, formalism și uniformitate; o practică despre care se consideră că este esențială în determinarea performanțelor universitare. Pe de altă parte, **o practică managerială „efectivă",** caracterizată printr-o decuplare a vârfului strategic de domeniul operațional universitar (nivelul facultăților

/ departamentelor) și definită printr-o serie de clivaje (i.e. clivaje construite pe criteriile: poziția ocupată în cadrul universității, vechimea în sistemul universitar, titlul academic deținut și gen).

2. Decuplarea vârfului strategic de domeniul operațional este manifestă în special în contextul elaborării planurilor strategice și operaționale.
3. În cadrul universităților, este de așteptat ca **membrii personalului academic cu o vechime de cel mult zece ani în sistem să aibă o altă abordare cu privire la practica managerială, însă nu diferită ca model.**

Astfel s-a identificat răspunsul pentru o altă întrebare ridicată legată de „*existența unor clivaje intra-universitare care pot afecta practica managerială*". Acestea se observă de exemplu la nivelul preferinței pentru un anumit tip de management în funcție de poziția ocupată în universitate de către respondenți (figura 6): „*primus inter pares*" – model preferat mai degrabă de către cei cu funcții de conducere la nivel de universitate; și „*business partner*" (vezi capitolul privind Managementul strategic) – preferat de către cei fără funcție de conducere sau cei cu funcție de conducere la nivel de facultate. Analizând aceste preferințe în funcție de vechimea în sistem nu s-au observat diferențe semnificate între grupurile celor cu peste 20 de ani de experiență față de cei sub 10 ani de experiență sau între 10 și 20 de ani de experiență în sistem. Deși toți preferă modelul „business manager" mai mult ca pe cel de tip „*primus inter pares*", în cazul celor cu peste 20 de ani de experiență în sistem diferențele de preferință între cele două opțiuni sunt mai mici 1.7 pentru prima și 1.6 pentru a doua).

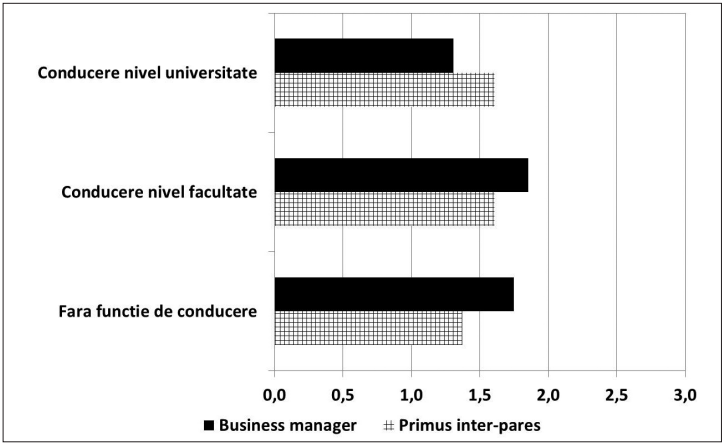

Figura 4. Distribuția preferințelor (de la 0 – minimum la 3 – maximum) pentru un anumit model de management universitar în funcție de poziția ierarhică ocupată de respondenți în universitate

În analiza comportamentului ritualistic și formal al universităților s-a urmărit percepția asupra sursei motivelor (interne universității sau externe acesteia) pentru care planul strategic și operațional al universităților îndeplinește doar o funcție birocratică/formală, în funcție de titlul academic deținut de către respondenți (figura 5), vechimea în sistemul educațional (figura 6), poziția în structura birocratică a universității (figura 7) și tipologia universității din care provine respondentul (universitate de educație, educație și cercetare sau educație și cercetare avansată) (figura 8).

Această analiză a fost realizată pentru a vedea în ce măsură se validează următoarele ipoteze:

– Cu cât un cadru didactic deține un titlu academic mai ridicat cu atât el este mai predispus să paseze responsabilitatea neîndeplinirii unei funcții a universității (de management strategic) mai degrabă în seama mediului extern, decât

a mediului intern instituției, ca o formă de manifestare a devotamentului față de aceasta. Acest enunț nu s-a validat existând o diferență mică de preferință între respondenți (deși profesorii preferă mai degrabă aruncarea explicației în mediul intern, iar asistenții universitari și lectorii în mediul extern);

– Cu cât o persoană are mai multă experiență în sistemul universitar este mai predispusă să aloce responsabilitatea pentru elementele nedorite către mediul intern, manifestându-și astfel nemulțumirea / dezamăgirea față de incapacitatea instituției de a face față provocărilor mediului extern. Se observă din figura 6 că dacă la începutul carierei, respondenții blamează mai degrabă mediul extern, în timp ajung la a aloca responsabilitatea mediului extern, iar după 20 de ani de activitate consideră că atât mediul extern cât și cel intern sunt responsabili pentru situația dată;
– Cu cât o persoană deține o funcție de conducere cu responsabilitate mai mare în universitate cu atât va tinde să paseze responsabilitatea către mediul extern, exonerându-se astfel de o eventualăculpă. Contrar așteptărilor, figura 7 ne arată ce cei fără funcție de conducere plasează vina în mediul extern mai degrabă decât cei ce ocupă o poziție de conducere (la nivel de universitate sau facultate) care consideră că responsabilitatea este cea a mediului intern universității;
– Cu cât o persoană provine dintr-o universitate clasată mai prost în clasamentul național al universităților, cu atât mai mult va fi predispusă a considera că este responsabilitatea instituției (a mediului intern) să se preocupe de planificarea strategică proprie. Această ipoteză s-a validat: respondenții din universitățile de clasă C (de educație) consideră că responsabilitatea este a mediului intern, cei din universități

de clasă B (de educație și cercetare) alocă responsabilitatea mediului extern, în timp ce respondenții din universități de educație și cercetare avansată (clasă A) consideră că responsabilitatea este împărțită în mod egal.

Figurile de mai jos oferă o imagine cu privire la modul în care respondenții s-au poziționat față de următoarea idee: *planul strategic și planurile operaționale au doar un rol ritualistic*. Barele gri marchează un ritualism cu sursă externă universității (i.e. *Universitatea mea are deja un plan strategic si operational, dar functia acestora este doar birocratica avand ca motiv factori externi universitatii*), iar barele negre un ritualism cu sursă internă (i.e. *Universitatea mea are deja un plan strategic si operational, dar functia acestora este doar birocratica, avand ca motiv factori interni universitatii*). Răspunsurile au fost evaluate pe o scală cuprinsă între 0 – scor minimum, și 3 – scor maximum.

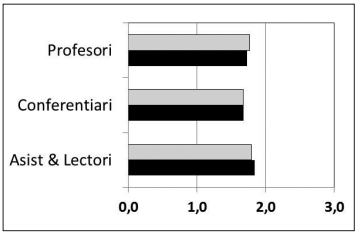

Figura 5. Titlul academic

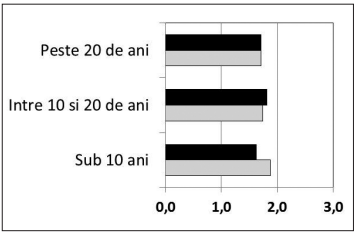

Figura 6. Vechimea/experiența în muncă

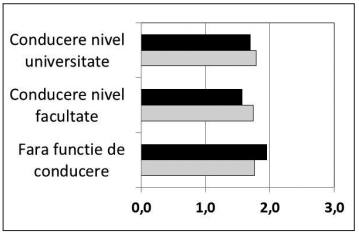

Figura 7. Funcția ocupată

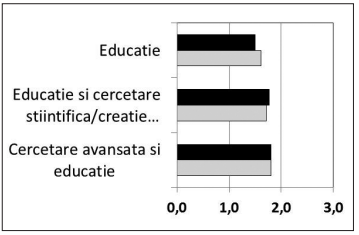

Figura 8. Tipologia universității

Clivajelor de percepție privind practica managerială menționate anterior li se adaugă următoarele provocări evidențiate de participanții la conferința națională de management universitar:

- discrepanța dintre nevoia de a discuta despre strategia de conducere a universității și realitatea în care discuțiile se concentrează mai mult în jurul identificării persoanei/persoanelor care să conducă (generată în special în preajma alegerilor universitare);
- controversatul echilibru între efectele (impactul) deficitului demografic și calitatea educației;
- controversa între educația de masă și cea de calitate (performanță);

În concluzie, se poate spune că există o atitudine confuză a comunității universitare față de managementul strategic, determinată pe de o parte de faptul că universitarii, de cele mai multe ori nu au și aptitudini manageriale, și pe de altă parte, de lipsa de informații (transparență) privind practicile manageriale. Acestora li se adaugă rupturile observate în mediul academic, dintre atitudinile față de elementele de management universitar ale diverselor generații de universitari, precum și cele dintre vârful managerial și membrii comunităților universitare.

S-a subliniat însă concluzia că **discuția despre managementul strategic în mediul universitar este inutilă dacă universitatea nu are suficientă autonomie – percepută ca fiind crucială – acompaniată de o ridicată răspundere legală și socială.**

Pentru abordarea problemelor identificate, participanții au făcut o serie de propuneri de soluții și recomandări de îmbunătățire și dezvoltare a managementului strategic universitar:

- Crearea unui sistem formal și obligatoriu de dezvoltare a competențelor manageriale și de leadership universitar pentru candidații la funcțiile de conducere (ex.: Leadership

Foundation for Higher Education – Regatul Unit).

- Alocarea sau realocarea de resurse pentru a produce și menține competitivitatea în universități. Ex: remunerarea cadrelor didactice tinere (asistenți, lectori).
- Orientarea universităților către licee / baza de potențiali studenți (preocuparea și implicarea în creșterea calității învățământului preuniversitar, mai ales în zonele rurale).
- Politicile din învățământul superior ar trebui să devine din ce în ce mai mult bazate pe evidențe, astfel încât să fie sustenabile.

B. Managementul Resurselor Umane

Instrumentul online de consultare a fost construit plecând de la nevoile comunităților de practicieni. În acest sens, dintr-o perspectivă instituțională **generală, oferită de participanții la sesiunile de consultări, cele mai mari dificultăți** legate de managementul resurselor umane, au fost identificate astfel:

- Imposibilitatea gestionării carierelor universitare și a resurselor umane ale unei universități fără o autonomie reală în privința resurselor umane (care momentan este limitată de condiționarea scoaterii unui post la concurs de aprobarea Ministerului);

  De exemplu: *universitățile se regăsesc în imposibilitatea de a recruta personal foarte bine pregătit întrucât sunt nevoite să respecte o grilă de salarizare unică ce oferă tinerilor cadre didactice debutante (aflate la începutul carierei academice) salarii foarte mici, incompatibile cu salariile de pe sectorul privat al pieței muncii;*
- Ignorarea de către reglementările și politicile salariale în vigoare a dinamicii mediului social în care universitățile își desfășoară activitatea;

De exemplu: universitățile acuză lipsa expertizei practice în rândul cadrelor didactice angajate în mediul universitar și imposibilitatea oferirii unor exemple practice relevante pentru programele de studiu studenților care le urmează. Aceasta se datorează prevederilor legislative care îngrădesc posibilitatea implicării în procese educaționale a persoanelor care nu dețin un titlu de doctorat (nici măcar ca lectori invitați), dar care ar putea compensa pentru lipsa de experiență practică resimțită momentan;

- Sistemul actual „incestuos" de recrutare în cadrul universităților, în care majoritatea posturilor scoase la concurs se ocupă de către personalul format în universitate;
- Din perspectiva cadrelor didactice și a personalului de cercetare, respondenți ai chestionarului online, dificultățile/nevoile pe care le întâmpină sunt legate de:
  - Insuficiența resurselor financiare de care dispun, salariile cadrelor didactice și a cercetătorilor aflați la debutul carierei academice fiind reduse și mult sub nivelul din sectorul privat al pieței muncii (necompetitive pe piața muncii) – 58% dintre respondenți o consideră ca cea mai mare dificultate în dezvoltarea carierei lor profesionale;
  - Inconsistența / incoerența strategiilor de formare profesională care determină imposibilitatea consolidării unui sentiment de siguranță profesională – menționată de către 45% dintre respondenți ca fiind în foarte mare măsură o dificultate percepută de către ei.

    De exemplu: numeroasele schimbări suferite de prevederile legislative privind nivelul și tipul de formare profesională considerată nivel minim de accesare a unui post de cadru didactic;

– Posibilitățile reduse de mobilitate profesională (menționate de către 36% dintre respondenți);

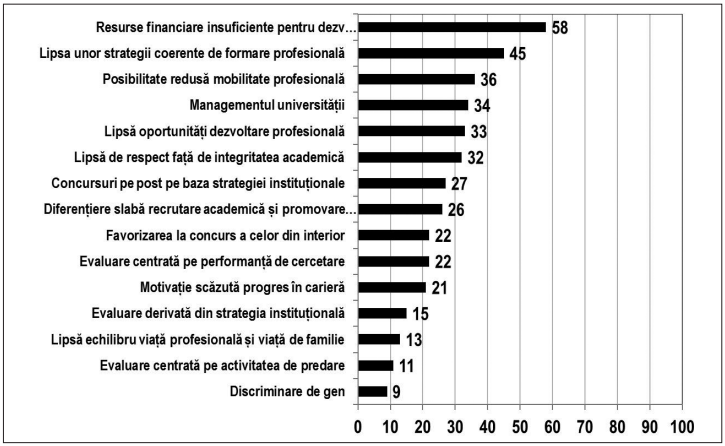

Figura 9. Distribuția răspunsurilor „în foarte mare măsură" în frecvență relativă la întrebarea Q4: „Vă rugăm să apreciați măsura în care următoarele elemente reprezintă dificultăți pe care le întâmpinați în dezvoltarea carierei Dvs. profesionale"[4]

La polul opus, foarte puțini respondenți consideră că discriminarea de gen, lipsa echilibrului dintre cariera profesională și viața de familie sau favorizarea la concurs a candidaților ce provin din interiorul universității, „Evaluarea derivată din strategia instituțională", ar fi bariere în dezvoltarea unei cariere profesionale academice.

Pe de altă parte, rugați fiind să caracterizeze situația actuală a activității de predare-învățare din universitățile din care fac parte și a pregătirii lor în concordanță cu aceasta, respondenții au prezentat următoarea imagine. Respondenții consideră (figura10) că au o serie de puncte forte ce le sunt utile în îndeplinirea responsabilităților

[4] Notă: în figură posibilitățile alternative de răspuns sunt prezentate sub o etichetă din lipsă de spațiu – răspunsurile in extenso pot fi consultate în Anexa 1

specifice activității unui cadru didactic. Printre acestea se numără capacitatea de învățare pe tot parcursul vieții, capacitatea și eforturile depuse pentru informare permanentă cu privire la cunoașterea din domeniul lor de specialitate, competențele cognitive dezvoltate în domeniul disciplinei predate și capacitatea de a analiza și evalua studenți. După cum se observă în figura 10 foarte puțini dintre respondenți consideră foarte dezvoltate capacitățile de a gestiona abaterile de la etică (doar 26%). Este de menționat că mai puțin de jumătate dintre respondenți consideră că au foarte dezvoltate competențele pedagogice de predare și de organizare a învățării studenților (41%) sau competențele specifice desfășurării activității de cercetare (47%), deși o combinație dintre predare și cercetare reprezintă principala activitate a acestor cadre didactice.

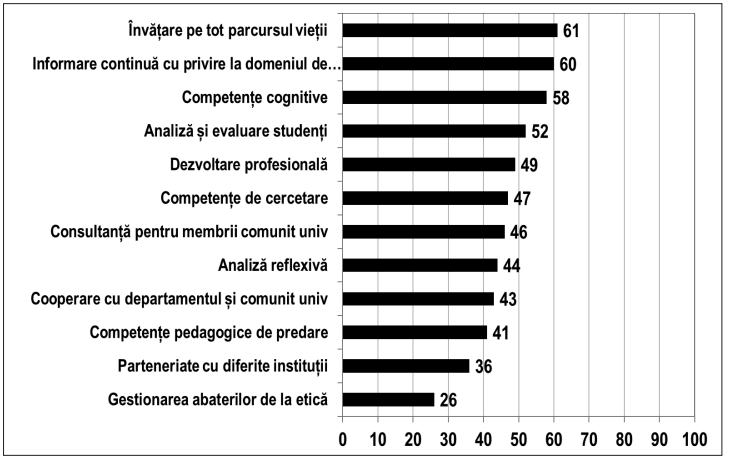

Figura 10. Distribuția răspunsurilor „foarte dezvoltat" în frecvență relativă, colectate pentru întrebarea Q5: „Vă rugăm să apreciați nivelul propriu de dezvoltare al următoarelor competențe și abilități profesionale."[5]

[5] Notă: în figură din rațiuni ergonomice n locul versiunilor extensive de răspuns au fost utilizate etichete – variantele complete pot fi consultate în Anexa 1

În ciuda competențelor dobândite și a relevanței acestora în raport cu activitatea derulată în cadrul universității, respondenții consideră că evaluarea cadrelor didactice se concentrează mai degrabă asupra activității lor de cercetare și a publicațiilor științifice realizate. Astfel în figura 11 se observă că elementele de evaluare a cadrelor didactice cel mai frecvent menționate sunt proiectele internaționale de cercetare (8.6), cărțile publicate în calitate de autor sau coordonator la edituri internaționale (8.3) și capitole redactate în cărți publicate în străinătate (8.2). Acestea sunt urmate, în percepția respondenților, de indicatori ai calității cercetării derulate de către ei la nivel național. Printre elementele cu cea mai mică importanță în procesele de evaluare se regăsește evaluarea scientometrică (elementele cumulând doar 6.9 scor de) și colegi (5.9) (figura 11).

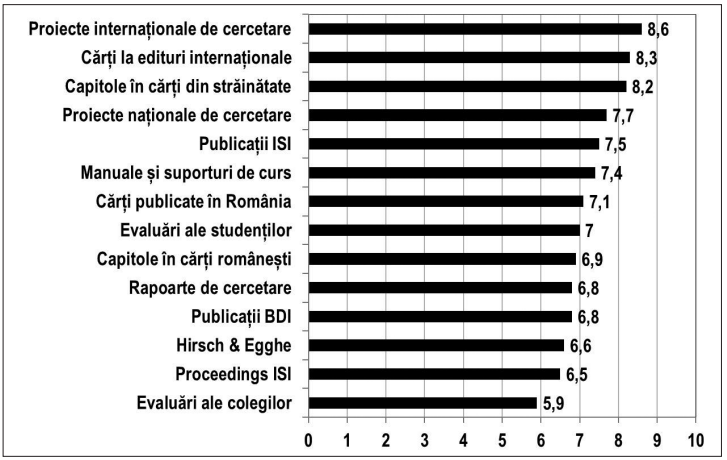

Figura 11. Media răspunsurilor (pe o scală de la 0 la 10) respondenților chestionarului online, pentru fiecare dinte posibilitățile aferente întrebării Q6: „In ceea ce privește evaluarea cadrelor didactice, ce importanta ați acorda fiecăruia dintre următoarele criterii (1=minimum; 10=maximum)"

Analizând aceste rezultate în funcție de titlurile academice ale respondenților se pot observa următoarele:

– **Publicațiile ISI, promovate de asistenți și lectori drept criterii importante în evaluarea profesională.** Așa cum se poate constata în Tabelul4, scorul mediu acordat de asistenți și lectori pentru *publicațiile ISI* ca și criteriu important de evaluare a activității profesionale este semnificativ mai mare decât cel calculat la nivelul grupului de profesori (i.e. 8.5 față de 7.0). O diferență semnificativă se înregistrează, spre exemplu, în cazul *elaborării de manuale și suporturi de curs* ca și criterii de evaluare. De această dată, grupul profesorilor are un scor mediu mai mare semnificativ decât grupul asistenților și lectorilor (i.e. 8.0 față de 6.7). Cadrele didactice tinere formate în sistemul elaborării de articole științifice, implicării în proiecte de cercetare (naționale și internaționale) și al diseminării rezultatelor în cadrul conferințelor internaționale preferă elemente -precum indicatorii de evaluare a activității lor, spre deosebire de cadrele didactice care au atins cea mai înaltă poziție academică și care nu mai au aceeași motivație de a îndeplini aceste criterii. Aceștia din urmă sugerează că evaluarea activității lor ar trebui să ia în considerare toate activitățile pe care ei trebuie să le îndeplinească – ex. redactarea suporturilor de curs pentru cursurile pe care le susțin.

– **Lipsa de oportunități de dezvoltare profesională, indicată drept cea mai importantă dificultate în dezvoltarea carierei de către asistenți și lectori.** Cu un scor mediu de 2.4, semnificativ mai mare decât scorurile medii calculate la nivelul grupurilor de conferențiari și profesori, asistenții și lectorii indică lipsa oportunităților de dezvoltare profesională drept cea mai importantă problemă cu care se confruntă. *Managementul universității* și *scoaterea la concurs a*

posturilor în funcție de strategia instituțională reprezintă următoarele două probleme cu scoruri semnificativ mai mari decât scorurile medii acordate de grupul profesorilor.

Tabel 4. Distribuția scorurilor atribuite fiecărui aspect legat activitățile universitare. Scorurile sunt distribuite pe trei categorii de respondenți în funcție de titlul academic: asistenți și lectori universitari (grupul 1), conferențiari universitari (grupul 2), profesori universitari (grupul 3)

CRITERII IMPORTANTE IN EVALUAREA PROFESIONALA	Asist./Lect	Conf	Prof
1. Publicatii ISI (indexate in Web of Science) Articole (ca si criteriu important in evaluarea profesionala)	8.49*	6,92*	7,07
2. Rapoarte de cercetare (ca si criteriu important in evaluarea profesionala)	6,27	6,34*	7.66*
3. Elaborarea de manuale si suporturi de curs	6.74*	7,57*	7,98
DIFICULTATI IN DEZVOLTAREA CARIEREI	Asist./Lect	Conf	Prof
1. Scoaterea la concurs a posturilor in functie de strategia institutionala	2.18*	1,69*	1,45
2. Criteriile de evaluare care deriva din strategia institutionala	1.82*	1,23*	1,28
3. Favorizarea profesionistilor formati numai in cadrul institutiei in care se scoate postul la concurs	1.85*	1,21*	1,22
4. Managementul universitatii	2.27*	1,5*	1,86
5. Motivatia scazuta pentru progresul in cariera	1.69*	1,19*	1,42
6. Discriminarea de gen	1,03*	.50*	0,98*
7. Lipsa de oportunitati de dezvoltare profesionala (puse la dispozitie de universitate sau de alte entitati)	2.38*	1,84*	1,75

Nota. Pe fiecare șir, simbolul * indică scorurile între care există o diferență semnificativă statistic

În ceea ce privește așteptările respondenților față de sistemul de promovare în carieră în mediul universitar, aceștia apreciază predictibilitatea criteriilor de promovare la nivel național și instituțional, precum și nivelul de transparență al aplicării acestor criterii ca fiind cele mai importante elemente ale unui sistem dezirabil de promovare în carieră. Din figura 12 se poate observa că

respondenții nu se opun impunerii unor criterii de exigență mare (doar 9% dintre respondenți considerând în foarte mare măsură că ele ar trebui evitate), dar puțini sunt în favoarea creșterii ponderii evaluării cadrelor didactice de către studenți în luarea deciziilor privind evoluția cadrelor didactice în carieră (doar 11% fiind în mare măsură de acord cu această idee) (figura 12).

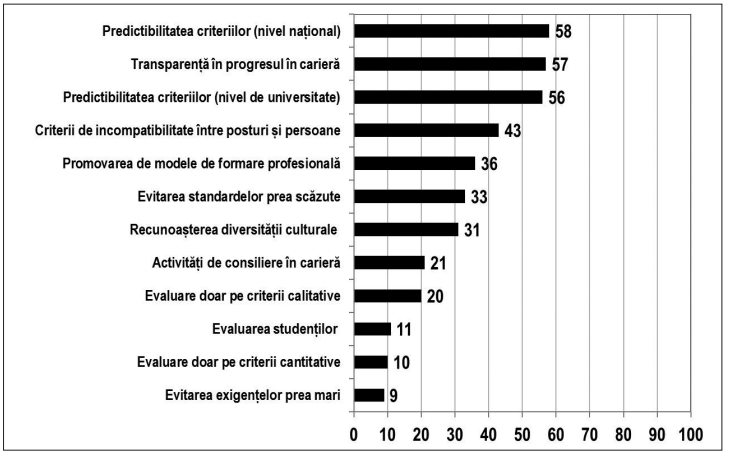

Figura 12. Distribuția în frecvență relativă a răspunsurilor „în foarte mare măsură" aferente fiecărei opțiuni de răspuns pentru întrebarea Q7: „ Va rugam sa apreciați măsura in care următoarele elemente reprezintă așteptările dumneavoastră fata de sistemul de promovare in cariera in mediul universitar?"[6]

La nivelul eșantionului, se pot identifica diferențe semnificative de percepție între cadrele didactice afiliate la universități din categoria *cercetare avansată și educație* și cadrele didactice afiliate la universități din celelalte două categorii. În cele ce urmează, raportăm o serie de diferențe de percepție semnificative din punct de vedere statistic care sunt legate de cariera universitară.

[6] Notă: în figură din rațiuni ergonomice în locul versiunilor extensive de răspuns au fost utilizate etichete – variantele complete pot fi consultate în Anexa 1

- În medie, cadrele didactice afiliate la ***universități clasificate în categoria „cercetare avansată și educație”*** au oferit scoruri mai mici (*M*=6.27, *SE*=.336) ideii conform căreia ***articolele BDI reprezintă un criteriu important în evaluarea cadrelor didactice,*** față de cadrele didactice afiliate la universitățile din celelalte clase (*M*=7.31, *SE*=.260). Diferența dintre cele doua categorii de cadre didactice este semnificativă statistic t(129.294)=2.448, p=.016.
- În medie, cadrele didactice afiliate la ***universități clasificate în categoria „cercetare avansată și educație”*** au oferit scoruri mai mici (*M*=6.07, *SE*=.332) ideii conform căreia ***cărțile publicate în România (în calitate de autor sau coordonator) reprezintă un criteriu important în evaluarea cadrelor didactice,*** față de cadrele didactice afiliate la universitățile din celelalte clase (*M*=7.66, *SE*=.247). Diferența dintre cele două categorii de cadre didactice este semnificativă statistic t(127.450)=3.831, p=.000.
- În medie, cadrele didactice afiliate la ***universități clasificate în categoria „cercetare avansată și educație”*** au oferit scoruri mai mici (*M*=6.35, *SE*=.347) ideii conform căreia ***rapoartele de cercetare reprezintă un criteriu important în evaluarea cadrelor didactice,*** față de cadrele didactice afiliate la universitățile din celelalte clase (*M*=7.25, *SE*=.271). Diferența dintre celelalte două categorii de cadre didactice este semnificativă statistic t(127.375)=2.036, p=.044. Aceaste atitudini (de agreare a evaluării în baza articolelor BDI publicate, a cărților publicate și rapoartelor de cercetare elaborate) pot fi explicate și prin argumentul că respondenții din această categorie (care sunt pro includerii și menținerii acestui criteriu de evaluare) să fie aceia care dispun de resursele necesare pentru atingerea unui astfel de indicator.

- În medie, cadrele didactice afiliate la ***universități clasificate în categoria „cercetare avansată și educație"*** au oferit scoruri mai mici (*M*=6.99, *SE*=.308) ideii conform căreia ***manualele și suporturile de curs reprezintă un criteriu important în evaluarea cadrelor didactice,*** față de cadrele didactice afiliate la universitățile din celelalte clase (*M*=7.95, *SE*=.243). Diferența dintre celelalte două categorii de cadre didactice este semnificativă statistic t(132.475)=2.465, p=.015.
- Astfel de preferință este de așteptat a fi regăsită în rândul reprezentanților universităților care nu sunt la fel de dezvoltate în domeniul cercetării și care nu pot îndeplini astfel de indicator privind activitatea de cercetare. În același timp, aceștia provin din universități a căror misiune asumată este de a realiza și oferi servicii educaționale de calitate, de aceea este în interesul lor dezvoltarea de indicatori care să evalueze și activitatea de predare-învățare care să le permită să și pună în valoare propriile puncte forte.
- În medie, cadrele didactice afiliate la ***universități clasificate în categoria „cercetare avansată și educație"*** au oferit scoruri mai mari *(M*=2.09, *SE*=.112) ideii conform căreia ***managementul universității reprezintă o dificultate în dezvoltarea carierei profesionale,*** față de cadrele didactice afiliate la universitățile din celelalte clase (*M*=1.63, *SE*=.116). Diferența dintre celelalte două categorii de cadre didactice este semnificativă statistic t(144.349)=-2.868, p=.005.
- Percepțiile participanților la studiu cu privire la diferitele aspecte legate de managementul resurselor umane variază în funcție de vechimea pe care aceștia o au în sistem. Astfel, așa cum raportăm în cele ce urmează, cadrele didactice cu vechimea de până în zece ani manifestă tendința de a se poziționa diferit față de celelalte două categorii de vechime

analizate (i.e. vechime între 10 și până în 20 de ani și vechime de peste 20 de ani).

Folosind ca procedura de analiză ANOVA, am constatat că:

- … grupul de cadre didactice cu o vechime mai mică de 10 ani in învățământul superior diferă semnificativ de alte grupuri de vechime, acordând scoruri in medie mai mici (*M*=6.44) pentru considerarea ***elaborării de manuale si suporturi de curs*** ca și criteriu important de evaluare a cadrelor didactice; t(17.426) = 1.947, p=.034.
- … grupul de cadre didactice cu o vechime mai mică de 10 ani in învățământul superior diferă semnificativ de alte grupuri de vechime, acordând scoruri în medie mai mici (*M*=5.31) pentru considerarea ***evaluărilor făcute de studenți profesorilor*** ca si criteriu important de evaluare a cadrelor didactice; t(17.584) = 2.712, p=.007.
- … grupul de cadre didactice cu o vechime mai mică de 10 ani în învățământul superior diferă semnificativ de celelalte grupuri de vechime, acordând scoruri în medie mai mici (*M*=1.38) pentru considerarea ***criteriilor de evaluare centrate pe performantele de cercetare*** ca și dificultate în dezvoltarea carierei; t(148) = 2.153, p=.016.
- … grupul de cadre didactice cu o vechime mai mica de 10 ani in învățământul superior diferă semnificativ de celelalte grupuri de vechime, acordând scoruri in medie mai mari (*M*=2.19) pentru considerarea ***favorizării candidaților formați in cadrul instituției in care se scoate postul la concurs*** ca si dificultate in dezvoltarea carierei; t(148) = -3.234, p=.001.

Concluzionând, cadrele didactice cu o vechime mai mică de 10 ani consideră mai puțin importante (decât alte grupuri de vârstă) în evaluarea cadrelor didactice elemente precum: implicarea

cadrelor didactice în elaborarea de manuale și suporturi de curs sau evaluarea cadrelor didactice de către studenți. Această categorie de respondenți nu consideră evaluarea pe criterii centrate pe performanțele de cercetare ca fiind o barieră în dezvoltarea carierei universitare. Printre barierele percepute de către aceștia ca stând în calea atractivității carierelor în mediul academic sunt legate de: nivelul scăzut de motivare a cadrelor didactice (lipsa stimulentelor în acest sens) și frecvența/amploarea fenomenului de favorizare a candidaților formați în universitate pentru ocuparea posturilor scoase la concurs.

Toți respondenții au amintit printre dificultățile identificate în calea dezvoltării unor cariere universitare (fără diferențe semnificative statistic între grupurile de vârstă): lipsa unui echilibru între viața profesională și cea de familie și lipsa oportunităților de dezvoltare personală și profesională susținute de către instituțiile de învățământ superior sau de către autoritățile centrale.

În concluzie, **în ceea ce privește aspectele legate de practica managementului resurselor umane, la nivelul universităților, pot fi identificate variații de percepție atât în funcție de vechimea în sistem a cadrelor didactice** (e.g. există diferențe semnificative de percepție între cei cu vechimea de până în zece ani și ceilalți), **cât și în funcție de categoria de universitate** (i.e. clasele de universități rezultate în urma exercițiului de clasificare derulat în 2011).

Actuala practică managerială universitară, din cauza decuplării vârfului strategic, pare a fi incapabilă să preia mizele care generează clivaje intra-universitare la nivelul managementului carierei (lipsa oportunităților, a strategiei și resurselor necesare dezvoltării carierei) și la nivelul managementului financiar (atragerea de fonduri contractuale suplimentare, asigurarea transparenței gestionării resurselor financiare, autonomia financiară la nivelul conducerii intermediare).

Nu în ultimul rând **practica managerială privind gestiunea resurselor umane în universități poate fi afectată de cel puțin două categorii de clivaje**:

- **Primul clivaj este construit pe criteriul vârstei** și este manifest analizând variația percepțiilor pe titluri academice și vechimea în sistemul universitar. În acest context, se poate observa tendința celor cu vechime mai mică de zece ani în sistem și care dețin titluri de asistent și lector de a susține o agendă specifică. Această agendă face referire la *evaluarea profesională* (i.e. cu accent pe necesitatea orientării internaționale a evaluării performanței academice, pe promovarea măsurătorilor scientometrice și a publicațiilor în limbi de circulație internațională), la *proiecțiile de carieră* (i.e. cu accent pe lipsa oportunităților de dezvoltare profesională, pe motivația scăzută de promovare în carieră și pe lipsa de corespondență dintre managementul universitar și cerințele domeniului operațional) și la *politica de selecție a resurselor umane* (i.e. atitudinea defavorabilă tendinței universităților de a favoriza recrutarea și selecția de candidați din interior pentru posturile vacante).
- **Al doilea clivaj este construit pe criteriul poziției de conducere în universitate**. Datele indică tensiuni latente între cei care dețin funcții de conducere și cei care nu dețin funcții de conducere în special în contextul transparenței utilizării fondurilor universității și al susținerii instituționale pentru atragerea de fonduri pe baze contractuale.

Recomandările care au reieșit din procesele de consultare se rezumă la:

- Acordarea autonomiei reale universităților în gestiunea proceselor de recrutare a resursei umane, precum și de gestiune a carierelor academice;

- Rediscutarea / redefinirea rolului Școlilor Doctorale ca etapă crucială în formarea potențialei resurse umane (întrucât acestea reprezintă fundamentul de unde se face recrutarea cadrelor didactice);
- Dezvoltarea unui sistem de mentorat / tutorat în Școlile Doctorale;
- Dezvoltarea unui sistem nou de formare inițială și pe parcurs a cadrelor didactice;
- Crearea unui sistem de formare continuă / recalificare a personalului nedidactic;
- Identificarea unor modalități de intercorelare între cercetare și calitatea resurselor umane;
- Necesitatea inițierii unor discuții despre politica de finanțare a debutului în carieră în vederea identificării de soluții pentru ca aceasta să devină motivantă pentru începerea unei cariere universitare;
- Nevoia construirii și consolidării unui cadru legislativ coerent și predictibil care să permită implicarea experților și profesioniștilor din practică în procesul educațional;
- Interfața dintre universități și eșaloanele de tip MECS, ARACIS, ANC, CNATDCU, etc. ar trebui îmbunătățită în ceea ce privește recrutarea cadrelor didactice (interferențe instituționale în reglementarea recrutării);
- Din comisiile de concurs pentru posturi ar trebui să facă parte și reprezentanți ai CNATDCU sau să nu mai fie necesar avizul acestei structuri (în așa fel încât să nu producă efecte asupra activității, însă să se elimine o sursă a barierelor administrative);
- Regândirea/reevaluarea relației între promovare și angajare: Legea Educației ar trebui să precizeze foarte clar care sunt posturile pentru angajare, respectiv pentru promovare;

- Stimularea mobilității academice;
- Recunoașterea și certificarea programelor de formare a cadrelor didactice (CNFP / CNFPA-ANC / ARACIS); paralelism între ANC și ARACIS;
- Modularizarea cursurilor – ar putea fi concepute module a la carte, pe baza unei analize instituționale de nevoi.

C. Managementul financiar

Discuțiile din jurul temei dezvoltării managementului financiar în mediul academic au fost organizate în jurul a trei aspecte considerate relevante:

- Perspectiva comparativă europeană asupra finanțării educației;
- Perspectiva națională asupra finanțării educației;
- Perspectiva universitară asupra gestiunii fondurilor alocate de la bugetul de stat;

O primă concluzie după analizarea răspunsurilor respondenților chestionarului online arată faptul că, pentru practicienii managementului universitar din România, unele dintre cele mai mari dificultăți privind managementul financiar îl constituie: acoperirea costurilor aferente procesului educațional, transparența gestionării banilor și capacitatea de a atrage fonduri suplimentare (figura13). Paradoxal, autonomia de gestiune a resurselor universității este considerată a fi una dintre cele mai mici dificultăți întâmpinate (19% din respondenți i-au alocat calificativul „în foarte mare măsură”).

Se observă de asemenea diferențe de opinie între respondenți în funcție de universitatea de care aparțin. Astfel în medie, cadrele didactice afiliate la universități clasificate în categoria „*cercetare avansată și educație*” au oferit scoruri mai mari (M=2.55, SE=.088[7])

[7] M – prescurtare universală pentru medie; SE – eroarea standard care estimează variația de-a lungul eșantioanelor a unei statistici calculate

ideii conform căreia **dezvoltarea si implementarea unui sistem de finanțare a cercetării bazat pe criterii de performanță** ar duce la o creștere a capacității de organizare și planificare pe termen lung a activităților din cadrul universității de referință, față de cadrele didactice afiliate la universitățile din celelalte clase (*M*=2.29, *SE*=.080). Diferența dintre cele două categorii de cadre didactice este semnificativă statistic t(142.966)=-2.165, p=.032.

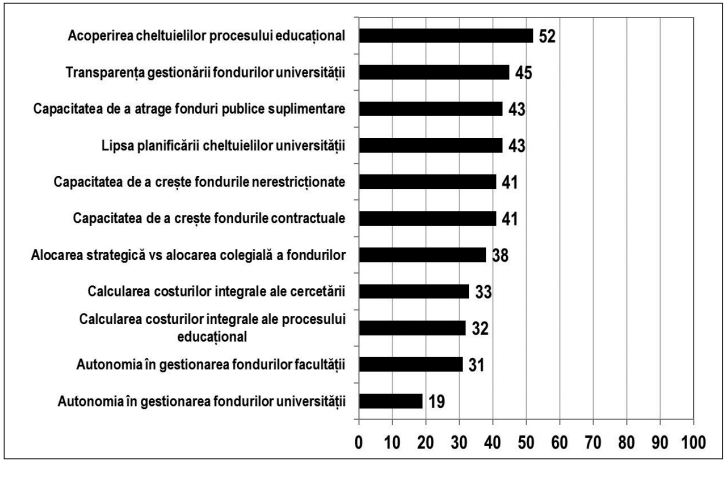

Figura 13. Distribuția în frecvență relativă a răspunsurilor „în foarte mare măsură" la întrebarea Q8: „ În ce măsură următoarele elemente reprezintă dificultăți pe care le întâmpinați în managementul financiar al universității / facultății pe care o reprezentați?"[8]

Diferite categorii din eșantion (deosebite de exemplu prin prisma criteriului legat de poziția lor în ierarhia universitară) sunt observate ca având percepții diferite față de problemele cu care se confruntă managementul financiar în universitățile pe care ei le reprezintă (Tabelul 5). Pe de altă parte, există un consens în ceea ce privește principala dificultate cu care se confruntă managementul

[8] Notă: în prezentarea variantelor de răspuns în figură au fost folosite etichete – variantele extensive de răspunsuri pot fi consultate în Anexa 1

financiar universitar ca fiind reprezentată de lipsa banilor pentru acoperirea cheltuielilor implicate de procesul educațional.

Tabel 5. Percepții diferențiate pe sub-categorii de eșantion (i.e. criteriul funcției de conducere ocupate) față de dificultățile cu care se confruntă managementul financiar în universități

IN UNIVERSITATE, NU SUNT BANI LA TOATE NIVELURILE

	Conducere nivel universitate	Conducere nivel facultate	Fara functie de conducere
1. Gradul redus de acoperire a tuturor cheltuielilor implicate de procesul educational	1	1	1
2. Lipsa unei planificari pe termen lung a cheltuielilor universitatii	2	2	7
3. Autonomia in gestionarea fondurilor facultatii	10	3	10
4. Capacitatea institutionala de a creste fondurile publice atrase	4	4	3
5. Transparenta gestionarii fondurilor la nivel de universitate	9	5	2
6. Capacitatea institutionala de a creste fondurile nerestrictionate (obtinute din donatii, sponzorizari, de la alumni, etc.) atrase	6	6	6
7. Calcularea costurilor integrale ale activitatii de cercetare	5	7	8
8. Alocarea strategica a resurselor versus alocarea colegiala a acestora	9	8	5
9. Calcularea costurilor integrale ale procesului educational	7	8	9
10. Capacitatea institutionala de a creste fondurile contractuale (obtinute pe baza de competitii nationale/internationale) atrase	3	9	4
11. Autonomia in gestionarea fondurilor universitatii	8	10	11

În tabelele 6, 7 și 8 sunt prezentate diferențele de ierarhizare a dificultăților cu care se confruntă managementul financiar în funcție de poziția de conducere (sau absența ei) ocupată de către respondenți. Aceste tabele ilustrează existența unor clivaje la nivel universitar cu privire la managementul financiar. Aceste clivaje sunt marcate prin variabile vizuale și pot fi identificate analizând modul în care fiecare categorie de la nivelul eșantionului a ierarhizat diverse dificultăți predefinite cu care se confruntă managementul financiar.

Tabel 6. Ierarhizarea dificultăților cu care se confruntă managementul financiar universitar, în funcție de poziția de conducere ocupată în interiorul universității. Clivajul vârf strategic – conducere intermediară cu privire la chestiunea autonomiei în gestionarea fondurilor facultății

CLIVAJ VARF STRATEGIC – CONDUCERE INTERMEDIARA	Conducere nivel universitate	Conducere nivel facultate	Fara functie de conducere
1. Gradul redus de acoperire a tuturor cheltuielilor implicate de procesul educational	1	1	1
2. Lipsa unei planificari pe termen lung a cheltuielilor universitatii	2	2	7
3. Autonomia in gestionarea fondurilor facultatii	10	3	10
4. Capacitatea institutionala de a creste fondurile publice atrase	4	4	3
5. Transparenta gestionarii fondurilor la nivel de universitate	9	5	2
6. Capacitatea institutionala de a creste fondurile nerestrictionate (obtinute din donatii, sponzorizari, de la alumni, etc.) atrase	6	6	6
7. Calcularea costurilor integrale ale activitatii de cercetare	5	7	8
8. Alocarea strategica a resurselor versus alocarea colegiala a acestora	9	8	5
9. Calcularea costurilor integrale ale procesului educational	7	8	9
10. Capacitatea institutionala de a creste fondurile contractuale (obtinute pe baza de competitii nationale/internationale) atrase	3	9	4
11. Autonomia in gestionarea fondurilor universitatii	8	10	11

Astfel, **un alt clivaj observat este cel între conducerea intermediară (conducerea de la nivelul facultăților) și conducerea strategică (vârful universității), și face referire la *autonomia gestionării fondurilor facultății.*** Așa cum se poate observa în Tabelul6, pentru respondenții ce au funcții de conducere la nivel de facultate / departament, această dificultate ocupă poziția a treia, în timp ce pentru cei care au funcții de conducere la nivel strategic și pentru cei fără funcții de conducere, aceasta ocupă (doar) poziția a zecea în clasament.

Tabel 7. Ierarhizarea dificultăților cu care se confruntă managementul financiar universitar, în funcție de poziția de conducere ocupată în interiorul universității. Clivajul conducere intermediară – domeniu operațional cu privire la creșterea capacității instituționale de a crește fondurile contractuale atrase.

ACCENT PE ACTIVITATEA DE ATRAGERE DE FONDURI CONTRACTUALE	Conducere nivel universitate	Conducere nivel facultate	Fara functie de conducere
1. Gradul redus de acoperire a tuturor cheltuielilor implicate de procesul educational	1	1	1
2. Lipsa unei planificari pe termen lung a cheltuielilor universitatii	2	2	7
3. Autonomia in gestionarea fondurilor facultatii	10	3	10
4. Capacitatea institutionala de a creste fondurile publice atrase	4	4	3
5. Transparenta gestionarii fondurilor la nivel de universitate	9	5	2
6. Capacitatea institutionala de a creste fondurile nerestrictionate (obtinute din donatii, sponzorizari, de la alumni, etc.) atrase	6	6	6
7. Calcularea costurilor integrale ale activitatii de cercetare	5	7	8
8. Alocarea strategica a resurselor versus alocarea colegiala a acestora	9	8	5
9. Calcularea costurilor integrale ale procesului educational	7	8	9
10. Capacitatea institutionala de a creste fondurile contractuale (obtinute pe baza de competitii nationale/internationale) atrase	3	9	4
11. Autonomia in gestionarea fondurilor universitatii	8	10	11

Un alt clivaj se construiește, inspectând Tabelul 7, **în jurul *capacității instituționale de a crește fondurile contractuale (obținute pe baza de competiții naționale/internaționale) atrase***. Pentru respondenții care au funcții de conducere la nivelul vârfului strategic și pentru cei fără funcții de conducere, aceasta este o chestiune importantă din perspectiva managementului financiar universitar. Pe de altă parte, respondenții care ocupă funcții de conducere la nivel de facultate plasează această chestiune abia pe poziția a noua.

Alt clivaj relevant care poate fi observat în Tabelul 8, **face referire la *transparența gestionării fondurilor la nivel de universitate.*** Problema transparenței este pe locul doi în ierarhia cadrelor

didactice fără funcții de conducere, însă doar pe locul cinci în ierarhia celor care au funcții de conducere la nivel de universitate și abia pe locul nouă în clasamentul celor care au funcții de conducere la nivelul vârfului strategic.

Nu în ultimul rând, **lupta pentru resursele financiare reprezintă criteriul de construcție al unui alt clivaj, între vârful strategic și conducerea intermediară (conducerea la nivel de facultate și departament).** Acest clivaj devine manifest în contextul creșterii autonomiei de gestionare a fondurilor la nivel de facultate și al capacității instituționale pentru creșterea fondurilor pe baze contractuale.

Tabel 8. Ierarhizarea dificultăților cu care se confruntă managementul financiar universitar, în funcție de poziția de conducere ocupată în interiorul universității. Decuplarea domeniului operațional de vârful strategic: transparența gestionării fondurilor la nivel de universitate

DECUPLAREA VARFULUI STRATEGIC	Conducere nivel universitate	Conducere nivel facultate	Fara functie de conducere
1. Gradul redus de acoperire a tuturor cheltuielilor implicate de procesul educational	1	1	1
2. Lipsa unei planificari pe termen lung a cheltuielilor universitatii	2	2	7
3. Autonomia in gestionarea fondurilor facultatii	10	3	10
4. Capacitatea institutionala de a creste fondurile publice atrase	4	4	3
5. Transparenta gestionarii fondurilor la nivel de universitate	9	5	2
6. Capacitatea institutionala de a creste fondurile nerestrictionate (obtinute din donatii, sponzorizari, de la alumni, etc.) atrase	6	6	6
7. Calcularea costurilor integrale ale activitatii de cercetare	5	7	8
8. Alocarea strategica a resurselor versus alocarea colegiala a acestora	9	8	5
9. Calcularea costurilor integrale ale procesului educational	7	8	9
10. Capacitatea institutionala de a creste fondurile contractuale (obtinute pe baza de competitii nationale/internationale) atrase	3	9	4
11. Autonomia in gestionarea fondurilor universitatii	8	10	11

Atât în chestionar, cât și în discuțiile din timpul conferinței, practicienii și-au manifestat consensul asupra subfinanțării cronice și structurale a învățământului superior din România, țară care a investit și investește în continuare foarte puțin în domeniul educației față de media investițiilor observată la nivelul statelor Uniunii Europene. Acest aspect devine unul foarte sensibil mai ales în contextul ipotezei dependenței dintre finanțare corespunzătoare și performanța universitară.

Deși se observă o ușoară creștere de alocare a resurselor de la bugetul public către educație, în comparație cu sumele alocate în anul 2000, această ameliorare se datorează mai degrabă unor factori aleatori (ex. creșterii economice per ansamblu) și nu unor asumări politice în acest sens.

Dacă discutăm modul în care se distribuie finanțarea publică, atunci trebuie să notăm în primul rând activitatea și propunerile Consiliul Național al Finanțării Învățământului Superior (CNFIS). Astfel, în contextul actual, multe dintre propunerile CNFIS nu reprezintă de facto variante optime de distribuție a resurselor, ci mai degrabă soluții de echilibru, fiind determinate de negocierile dintre universități și minister, mediate de experții tehnici desemnați de către universități. Această practică de negociere a sumelor se consideră a fi una internațională, iar argumentul pentru care ea este acceptată e acela că „nu există la acest moment nicio țară care să fi găsit o formula fundamentată științific de identificare și ponderare a indicatorilor de finanțare". Indicatorii au și ei neajunsurile lor, a căror rezolvare constituie preocuparea multor țări cu tradiție în învățământul superior, precum și a organizațiilor internaționale. Pe de altă parte, metodologiile de finanțare a învățământului superior suferă de lipsa de indicatori, în special în zona privind calitatea procesului didactic. Aceasta este una dintre problemele ridicate și de către participanții la sesiunile de consultare: faptul că

atât metodologia de finanțare a universităților, precum și cea de clasificare a acestor instituții acordă o importanță mărită activității de cercetare derulate de către universități și mai puțin celorlalte tipuri de activități derulate de către aceste instituții, în contextul în care misiunea învățământului superior are trei dimensiuni: educare – predare, cercetare și adresarea nevoilor comunităților din care universitățile fac parte. Concluzia participanților a făcut referire la nevoia de identificare de potențiali indicatori care să ia în considerare și să reflecte activitatea și eforturile depuse de către universități în toate domeniile activității sale.

Mai mult, practicienii au evidențiat impactul activităților Ministerului care, în încercarea de a echilibra situația finanțării instituțiilor de învățământ superior, intervine în acest proces în afara procedurilor de alocare a fondurilor prin metodologia de finanțare. Aceste ajustări, decise de către minister, influențează modul de reacție al universităților și deci gradul de eficiență al cheltuirii fondurilor publice din educație.

În concluzie, recomandările evidențiate în urma analizei datelor privind managementul financiar presupun:

- Creșterea transparenței privind alocarea fondurilor publice pentru educație;
- Identificarea unor indicatori de calitate care să fie introduși în metodologia de finanțare pentru ca aceasta să valorifice toate tipurile de activități derulate de către universități și performanța obținută de acestea;
- Identificarea și schimbul de bune practici în domeniul managementului financiar în mediul academic;
- Dezvoltarea capacității de administrare a resurselor financiare de către universități și de diversificare a surselor de finanțare accesate, pentru completarea resurselor de la bugetul de stat;

- Adaptarea strategiei și a instrumentelor de management financiar ale universităților la misiunea și viziunea acestora și la contextul lor local.
- Crearea unor instrumente de calcul al costurilor aferente activităților educaționale și de cercetare și de defalcare ale acestora pe subcomponente, pentru a putea estima cheltuielile reale cu anumite programe de studiu sau de cercetare, precum și veniturile produse de către acestea, și a putea adapta strategiile de management financiar ale universității;
- Identificarea unei formule care să permită recunoașterea și recompensarea tuturor atribuțiilor cadrelor didactice (exemplu: remunerarea activităților administrative îndeplinite de către cadrele didactice sau de personalul de cercetare);
- Includerea în etapa de planificare strategică a universității a unei componente care să vizeze planificarea financiară astfel încât strategia pe termen scurt, mediu și lung a universității să țină cont de resursele disponibile și să adapteze obiectivele strategice la acestea.

I.3. Concluzii

Principalele rezultate ale proceselor de consultare, folosind trei decupaje tematice: *management strategic, management financiar* și *resurse umane* sunt introduse sub forma unor enunțuri scurte, urmând ca, în cuprinsul raportului, să fie detaliate.

Management strategic

În momentul de față:

- Autonomia universitară nu este pe atât de dezvoltată pe cât ar putea fi, însă, ca obiectiv de extindere, beneficiază

de atenție redusă din partea universitarilor care nu o plasează în topul celor mai importante elemente ce corespund organizării pe termen lung și planificării activităților din universități.

- Planificarea strategică universitară se realizează fără consultarea comunității universitare, iar activitățile de ierarhizare, clasificare, diferențiere sunt susținute de cei mai mulți dintre respondenți.
- Preferința pentru *modelul de conducere primus inter pares* este dominantă doar în cazul categoriei celor care dețin funcții de conducere la nivelul central al universităților (i.e. vârful strategic).
- Poziționarea neutră a populației de respondenți în ceea ce privește funcția asociată planurilor strategice și operaționale ale universităților.

Pentru dezvoltarea / îmbunătățirea managementului strategic următoarele elemente au fost luate în considerare:

- **Autonomia universitară** – aceasta însă nu este percepută a fi în topul elementelor relevante în acest sens;
- **Relația cu mediul extern –** este plasată pe ultimul loc în clasamentul elementelor *foarte importante* pentru organizarea și planificarea pe termen lung.
- **Implicarea comunității universitare în practica managerială** – este considerată a avea o importanță marginală pentru cadrele didactice ce ocupă funcții de conducere în mediul universitar. Implicarea cadrelor didactice în practica managerială universitară reprezintă un aspect important doar pentru grupul cadrelor didactice fără funcție de conducere.
- **Competențele de planificare strategică** sunt considerate doar de către cei care nu au funcție de conducere ca fiind elementul cu impactul cel mai important asupra practicii

manageriale. Cu toate acestea s-a evidențiat o relație de dependență între competențele de planificare strategică și performanța universitară.

– Există un consens la nivelul cadrelor didactice cu privire la cele mai importante elemente care au impact asupra practicii manageriale universitare. Ele se referă la: asigurarea unei stabilități în domeniu prin intermediul consolidării bazei legislative și asigurării unei finanțări multianuale, existența unui cadru strategic național și instituțional care să răspundă tendințelor actuale și pregătirea cadrelor didactice care ocupă funcții de conducere în vederea dobândiri de competențe de management strategic.

Management financiar

În domeniul managementului financiar s-a identificat un al doilea tip de dependență între finanțarea corespunzătoare și performanța universitară. În acest context, *finanțarea pe criterii de performanță*este estimată de mai mult de jumătate dintre respondenți ca factor de impact *foarte important* pentru organizare și planificare în universități.

Totodată, este importantă analiza managementului activităților de predare-învățare și cercetare. Acoperirea costurilor legate de procesul educațional, transparența gestionării banilor și capacitatea de a atrage fonduri suplimentare reprezintă principalele dificultăți legate de managementul financiar universitar.

Cadrele didactice cu funcții de conducere la nivel de universitate sau la nivel de facultate, cât și cele fără funcții de conducere consideră că principala dificultate cu care se confruntă managementul financiar universitar este reprezentată de lipsa banilor pentru acoperirea cheltuielilor implicate de procesul educațional. *Finanțarea multi-anuală de la buget* reprezintă elementul cu importanța cea

mai mare pentru practica managerială în cazul celor care au funcții de conducere la nivelul vârfului strategic în universități.

Există cel puțin trei clivaje în universități, construite în jurul diferitelor aspecte legate de managementul financiar. Aceste clivaje ilustrează diferențe de perspectivă și percepție între respondenții cu funcții de conducere la nivelul vârfului strategic, cu funcții de conducere la nivelul conducerii intermediare și fără funcții de conducere.

Un prim clivaj, între conducerea intermediară (conducerea de la nivelul facultăților) și conducerea strategică (vârful universității), face referire la *autonomia gestionării fondurilor facultății.* Respondenții cu funcții de conducere la nivel de facultate consideră această chestiune drept una dintre principalele dificultăți cu care se confruntă managementul financiar universitar (altfel spus, putem discuta aici despre dorința de a crește gradul de autonomie al facultăților în gestionarea resurselor financiare).

Al doilea clivaj face referire la capacitatea instituțională de a crește fondurile contractuale atrase. Dacă pentru vârful strategic și pentru cei fără funcții de conducere aceasta este o chestiune importantă din perspectiva managementului financiar universitar, pentru conducerea intermediară (conducerea de facultate) aceasta deține un nivel scăzut de importanță.

Al treilea clivaj se referă la conducerea universitară (indiferent de nivel), pe de o parte, și cadrele didactice fără funcție de conducere, pe de cealaltă parte. Clivajul este construit în jurul transparenței gestionării fondurilor la nivel universitar care, pentru cadrele didactice fără funcție de conducere, reprezintă un aspect important al managementului financiar.

Managementul resurselor umane

Cei mai mulți dintre respondenți consideră ca fiind foarte importante pentru procesul de predare-învățare *interacțiunea cu*

studenții, consilierea acestora, centrarea pe student și elaborarea curriculumului. Respondenții consideră capacitatea de învățare pe tot parcursul vieții și informarea continuă cu privire la cunoașterea din domeniul de specialitate drept punctele forte pentru cei mai mulți dintre respondenți. La polul opus, competențele în gestionarea abaterilor de la etica profesională sunt foarte dezvoltate doar în cazul a 26% dintre cadrele didactice care au participat la cercetare.

Din păcate, lipsa resurselor financiare, a strategiilor coerente de formare profesională și posibilitățile reduse de mobilitate profesională sunt în continuare cele mai importante dificultăți pentru cariera profesională a cadrelor didactice din învățământul superior. Discriminarea de gen, lipsa echilibrului dintre carieră și viața de familie și favorizarea la concurs a candidaților ce provin din interiorul facultății reprezintă dificultăți *foarte importante* în carieră pentru cei mai puțini dintre respondenți. Alături de acestea au fost menționate ca dificultăți și *lipsa de oportunități de dezvoltare profesională, managementul universității, favorizarea profesioniștilor formați numai în cadrul instituției în care se scoate postul la concurs, criteriile de evaluare derivate din strategia instituțională și motivația scăzută pentru progresul în carieră* (indicate în special de către asistenți și lectori).

În ceea ce privește evaluarea cadrelor didactice pentru promovare în cariera universitară au fost discutate o serie de aspecte. Cercetarea și publicațiile internaționale sunt percepute ca fiind cele mai importante criterii de evaluare a activității cadrelor didactice în modelul curent de evaluare. Publicațiile ISI sunt promovate de asistenți și lectori drept criterii importante în evaluarea profesională. Respondenții cu o vechime în sistem mai mică de zece ani preferă aplicarea unor criterii de evaluare profesională centrate pe performanțele de cercetare.

În descrierea unui sistem preferat de către respondenți de evaluare și avansare în carieră, aceștia au menționat printre cele mai importante următoarele aspecte: predictibilitatea criteriilor și transparența în progresul profesional. Pe de altă parte, evaluarea cadrelor didactice de către studenți este susținută de un număr foarte mic de respondenți ca și element foarte important pentru promovarea în cariera academică. Similar se întâmplă și în cazul evaluării scientometrice.

II. Management strategic: perspective teoretice

Lazăr Vlăsceanu

II.1. Introducere

Ultimele decenii au adus în prim-plan o invitație insistent adresată universităților: managementul universitar ar trebui să devină strategic, capabil să țină cont de noul câmp emergent al învățământului superior și de impactul inovațiilor tehnologice, al configurărilor economice, demografice și sociale care sunt pe cât de diferite de cele precedente, pe atât de accelerate. Orizontul opțiunilor instituționale ale managementului din universități ar fi să devină focalizat: numai printr-un management strategic universitatea ar putea fi astfel ancorată în prezent încât să răspundă așteptărilor studenților și angajatorilor, să fie deschisă către viitor și să-și asigure sustenabilitatea instituțională; numai printr-un management strategic universitatea ar dispune de posibilitatea de a se poziționa într-o lume în schimbare și într-un câmp academic național și/sau european, local și/sau regional în care să-și consolideze o poziție cu renume și să-și asigure o funcționare tot mai performantă.

Această invitație la focalizarea orizontului opțiunilor manageriale din universități nu este, totuși, lipsită de umbrele unor îndoieli. Mai ales ale celor care o consideră a fi nimic mai mult decât expresia unei dezirabilități normative sau ale celor care apreciază

că între așteptările ce îi sunt asociate și realizările efective există încă o tensiune ce nu poate fi ignorată. Sursele tensiunii ar fi de identificat în istoria sistemelor de învățământ superior, în specificul universității ca organizație sau corporație și în gradele de autonomie instituțională de care dispun universitățile.

Indicii ale tensiunii ar fi chiar evidente. Astfel, considerând specificul corporatist al universității, se observă că deși cele mai multe departamente sau școli de cercetare/dezvoltare/ inovare și predare, consacrate analizei științifice a managementului, sunt localizate în mediul academic, puține universități dispun de structuri instituționale de analiză și mai ales de fundamentare a guvernării sau a deciziilor din propriul cadru. Și mai puține se preocupă de dezvoltarea și inovarea propriilor structuri manageriale în mod sistematic.

Managementul universitar pare să fi rămas încă un gen de practică tradițională în multe universități contemporane. O practică prin care s-ar respecta riguros libertatea academică; în care cel care deține o poziție de conducere nu ar fi nimic altceva decât un „*primus inter pares*"; o practică centrată pe ideea de egalitate a partenerilor academici implicați în procese de evaluare colegială, adică de „*peer review*".

În confruntare cu schimbările din afara universității, managementul universitar a devenit însă treptat și un gen de problemă. De atunci, a dobândit un caracter peren. Se revine periodic asupra ei, mai ales în situații de așa-zisă criză a universității, dar fără a se identifica soluții atât de novatoare încât să fi putut măcar să zdruncine, nemaivorbind de schimbat propriu-zis, sistemul colegial de conducere a universităților, deja consacrat în epoca feudală.

În acest sens, e celebră remarca lui Clark Kerr, adesea citată, care menționează: „*About eighty-five institutions in the western world established by 1520 still exist in recognisable forms, with similar functions and unbroken histories, including the Catholic church, the*

parliaments of the Isle of Man, of Iceland and of Great Britain, several Swiss cantons, and seventy universities. Kings that rule, feudal lords with vassals, guilds with monopolies are gone. These seventy universities, however, are still in the same locations with some of the same buildings, with professors and students doing much the same things, and with governance carried on in much the same ways."[1] (Kerr, 2001)

Constatarea lui Kerr nu e valabilă doar pentru universitățile vechi, înființate în epoca feudală. Universitățile moderne, apărute după fundamentarea de către Wilhelm von Humboldt în a doua jumătate a secolului al XIX-lea a ideii de universitate care îmbină armonios cercetarea avansată cu predarea centrată pe student, au moștenit și încă practică același sistem colegial de guvernare din universitățile tradiționale. După înaintarea în epoca modernității pe calea industrializării și a raționalizării tradițiilor și în ciuda dezvoltărilor teoretice și ale practicilor apărute în managementul științific, multe dintre universitățile moderne au fost prea puțin înclinate să-și schimbe în mod substanțial modul de conducere, adică să opteze clar, tranșant și distinct pentru un management universitar alternativ. Nu au făcut-o nici în prima parte a secolului al XX –lea și nici în a doua lui parte.

Să privim la câmpul nostru academic. Deși după 1990 a ajuns să fie populat cu numeroase instituții publice sau private și să se confrunte cu schimbări radicale în organizarea politică și economică a societății, managementul universitar a urmat traiectorii tradiționale. Aceasta în ciuda faptului că, în aceeași perioadă,

---

[1] Aproximativ 85 de instituții din lumea vestică înființate în 1520 încă există în forme asemănătoare, cu funcții similare și istorii neîntrerupte, și includ Biserica Catolică, Parlamentul Insulei Omului, a Marii Britanii, cantoanele elvețiene și 70 de universități. În schimb, regii, lorzi cu vasali și ghildele ce monopolizau piața au dispărut. Cele 70 de universități se găsesc însă în aceleași locații, au aceleași clădiri, derulează aproximativ același tip de activități și au un sistem de guvernanță aproape neschimbat. (Clark Kerr)

au continuat să apară transformări în interiorul și în afara câmpului academic care au condus la identificarea unor disparități instituționale ce au devenit tot mai evidente și s-au transformat în discrepanțe perene. Acestea au fost induse de factori care au acționat și pe partea cererii și pe cea a ofertei lumii academice:

- **Demand-side: scăderea cererii de calificări universitare** ca urmare a deficitului demografic național tot mai pronunțat, subfinanțării publice perpetuate a învățământului superior, scăderii intereselor personale față de investiția în propria educație, relativei stagnări a creșterii economice cuplate cu o redusă absorbție a forței de muncă tinere calificate;
- **Supply-side: scăderea ofertei de calificări universitare** din cauza: omogenizării accentuate a programelor de studii din universități, izomorfismului instituțional al universităților, inerției sau lipsei de adaptare a universităților la un mediu turbulent.

Urmare a acestor scăderi, mai ales din ultima perioadă de timp de după criza economică declanșată în 2008, putem constata existența în mediul academic românesc a unor universități care s-au adaptat la context, dar și a altora care se confruntă în continuare cu probleme de management asociate provocărilor enumerate anterior. Chestiunea de interes este dacă pur și simplu gradele variabile de adaptare instituțională sau lipsa unui management universitar performant, capabil să gestioneze adaptarea instituțională, ar explica astfel de disparități.

În cele ce urmează ne vom referi, mai întâi, la rațiunile perpetuării managementului academic tradițional, și apoi la catalizatorii schimbărilor manageriale, mai ales pe traiectoria managementului strategic al unei universități. Apoi vom insista asupra construcției unei strategii organizaționale și asupra acelei abordări

a managementului strategic pe care o considerăm a fi propice contextului în care funcționează universitățile din câmpul nostru universitar. Secțiunile următoare vor pune în evidență practici considerate ca specifice managementului strategic din universități, precum și practici considerate exemple de urmat în domeniu.

II.2. Între stabilitatea și schimbarea managementului universitar

De regulă, în multe universități se admite încă, fie și tacit, că managementul universitar nu este o problemă. Aceasta dintr-o rațiune simplă: aceea că managementul universitar în mediul academic românesc este atât stabil, cât și performant, întrucât este realizat de universitarii care ar dispune de cele mai înalte calificări. Mai mult, educația superioară ar fi într-o asemenea măsură un bun public încât statul ar trebui să aibă în grija sa asigurarea resurselor necesare sau măcar dirijarea adecvată a contextelor cererilor și ofertelor de calificări universitare pentru a facilita dezvoltarea universităților. Implicația acestei poziții pare să fie distinctă: managementul instituțional cel mai adecvat al unei universități este și trebuie încă să rămână cel tradițional. Stabilitatea sistemelor clasice de conducere universitară ar asigura nu numai adaptabilitatea, ci și performanțele așteptate din partea universităților.

Stabilitatea sistemelor tradiționale de conducere universitară

II.2.1. Care să fie sursele acestei stabilități universitare, distanțate de cercetările din managementul științific care au apărut după începutul secolului al XX-lea și au explodat în ultimele decenii?

A. Prima sursă: organizarea academică a universității

O primă sursă a stabilității sistemelor clasice de conducere universitară este fundamentală. Se referă la profilul organizării

academice a universității. Acesta este profund diferit de cel al unei organizații economice moderne în care și pentru care s-au inventat și s-au dezvoltat strategii manageriale noi și specifice.

În corporațiile economice, organizarea, ca expresie a raționalității birocratice, și managementul economic, ca tehnologie de creștere a eficienței productive, au apărut în epoca modernă, după începuturile industrializării. Organizațiile epocii industriale moderne au fost de la începuturile capitalismului centrate pe *principiul creșterii eficienței* activităților de *procesare a unor materii prime* pentru a conduce la o *rată înaltă a profitului* pe o *piață economică tot mai competitivă*.

Fluxul organizării economice ar presupune existența a trei instanțe succesive și interdependente:

- **Intrări:** materii prime și forță de muncă, respectiv capital fizic, capital financiar și capital uman;
- **Procesarea materiei prime** pentru obținerea de produse finite;
- **Ieșiri:** produse finite trimise pe piață.

Rata eficienței productive poate fi identificată cu referire la ieșiri, adică la rezultatele procesării materiilor prime și ale valorificării lor pe o piață competitivă. Însă creșterea eficienței economice nu depinde doar de productivitatea factorilor producției, ci și de calitatea managementului corporației industriale. De aici a apărut necesitatea căutării și dezvoltării de noi tehnologii manageriale în corporațiile economice, care într-adevăr au generat creșteri substanțiale ale eficienței productive.

Pentru a asigura realizarea fluxului productiv de procesare a materiilor prime conform principiului eficienței, corporațiile economice au descoperit că ar avea nevoie de ceea ce la începutul secolului al XX-lea Fr. Taylor numea *management științific* (1911). H. Ford l-a și aplicat în cea mai reprezentativă și expansivă dintre

industriile epocii, cea a automobilului, consacrându-se ceea ce Antonio Gramsci a numit apoi *sistem fordist* al organizării fluxului productiv. De atunci, managementul științific al corporațiilor economice a făcut progrese mari, bazate pe teoria deciziilor sau a jocurilor, pe cercetări operaționale și teorii ale guvernării (1934). Mai mult, astfel de tehnici manageriale s-au diversificat continuu. De exemplu, sub forma managementului strategic.

Să comparăm acum universitatea, care este, cum spunea mai înainte C. Kerr, un produs sau o organizație academică eminamente feudală, cu o corporație industrială. De ce universitatea își perpetuează sistemul său tradițional de conducere colegială? (Kerr, 2001)

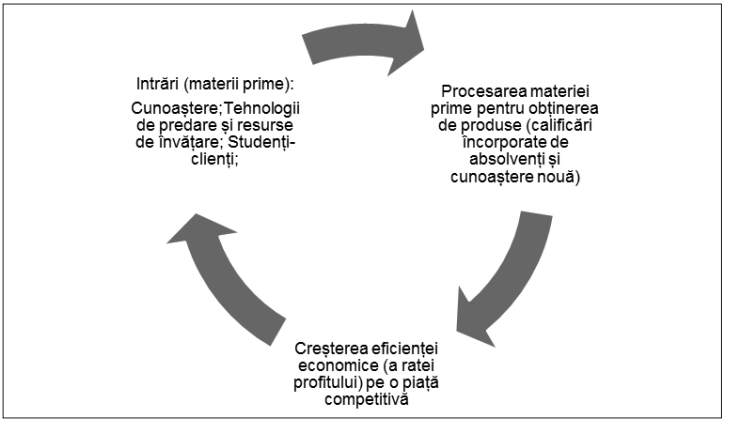

Figura 14. Corespondențe între instanțe ale organizării industriale a unei corporații economice și a unei universități

Pentru a răspunde la această întrebare, să încercăm a pune în corespondență instanțe ale organizării industriale a corporațiilor economice cu cele ale lumii universitare (Figura de mai sus).

Instanțelor din fluxul organizării industriale a corporației economice le-ar corespunde, în varianta organizațională de tip industrial a universității, instanțe academice specifice:

- **Intrări:** materii prime de tipul: cunoaștere; cercetare, tehnologii de predare și resurse de învățare; studenți;
- **Procesare:** activități de cercetare și predare care activează intrările sau materia primă;
- **Ieșiri:** fluxuri de cunoaștere și de calificări academice incorporate de absolvenți.

Se poate cumva admite existența unor astfel de corespondențe între organizarea industrială a corporației economice și cea a corporației academice? Dacă nu ar exista nicio deosebire între cele două tipuri de corporații, atunci ar fi admisibil că și sistemele lor de conducere ar trebui să fie similare, respectiv că și în universități ar funcționa un principiu al eficienței de tipul creșterii ratei profitului.

Numai că universitățile s-au considerat și încă se consideră a fi diferite de modelul corporațiilor industriale în aproape toate privințele, dar mai ales în organizare, în funcționare sau în ceea ce privește criteriile de eficiență luate ca referințe ale evaluării. Aceasta întrucât, de exemplu, universitatea nu este pur și simplu o organizație de procesare de materii prime.

Cum s-au poziționat sistemele manageriale din universități față de dezvoltările din managementul științific al corporațiilor economice? Destul de multe le-au ignorat sau le-au trimis spre studiu în departamentele lor specializate de cercetare și predare. Rațiunile acestei opțiuni sunt de înțeles. Universitățile nici nu au aparținut unei piețe concurențiale, nici nu au considerat studenții ca o clientelă sau ca un gen de materie primă supusă prelucrării și nici nu erau în căutarea unor criterii de optimalitate a eficienței similare celor din industriile productive. Pur și simplu au stăruit în asigurarea cadrelor de producere și reproducere ale unei elite intelectuale cât mai creative prin producerea și reproducerea de cunoaștere. Pentru aceasta, orice universitate a inclus și încă include un ansamblu de universitari, selectați pe baza propriilor evaluări colegiale,

organizați pe discipline academice și animați de un spirit antreprenorial activ care nu are alte limite în afara celor care țin de propriile capacități cognitive creative de tip disciplinar. Diviziunea academică a cunoașterii alocă universitarii în cadre specializate disciplinar (ex. în departamente distincte pentru fiecare specializare). Referințele de interes, colegialitatea, activitățile și consacrările academice sunt toate asociate cu o disciplină academică. Consecința acestei organizări este că universitarii ar avea prea puțin de-a face cu universitatea ca întreg. Loialitatea lor este investită mai ales în disciplina cu care se identifică. Se asociază doar implicit cu spiritul colegial și ethosul consacrat al universității, dar explicit și practic își direcționează eforturile de cercetare și predare mai ales sau chiar exclusiv în asociere cu disciplina sau sub-discipina cu care se identifică. Succesul academic este apreciat în relație cu colegii din departamentul disciplinar și, desigur, cu cei care aparțin aceleiași discipline oriunde ar fi localizată. Universitatea este un gen de umbrelă abstractă sau simbolică.

Drept urmare, universitarii ca persoane și universitatea ca întreg sunt considerate a fi diferite de corporațiile sau organizațiile economice și de persoanele care le populează pe acestea. Prin urmare, dezvoltările consacrate de managementul științific relevante pentru aria de interes a corporațiilor economice nu pot fi transpuse automat mediului academic.

Mai mult, încercările de considerare a universităților ca organizații, menite a genera premisele de prospectare și aplicare ale principiilor unui management științific din alte sectoare, cum sunt cele economice, au fost adesea întâmpinate cu umor sau cu ironie. De exemplu, universitatea ar putea fi comparată cu un oraș populat de clădiri (i.e. discipline academice) și mai ales de locuitori diverși (i.e. universitari) care, pe cât posibil, se așteaptă să dispună de toate utilitățile unei vieți urbane confortabile și să li se asigure

condițiile prin care să-și protejeze anonimitatea urbană și libertatea personală. Conducerea cetății universitare (sau orașului) nu poate însă depăși în niciun fel limitele anonimității urbane a locuitorilor ei și mai ales nu poate interfera cu libertatea lor antreprenorială. Scopurile sale sunt strict limitate la aspecte circumscrise administrației utilităților.

Alteori universitatea ar putea fi comparabilă cu un gen de mall care ar avea o diversitate de oferte, mai ales când din uni-versitate a devenit o multi-versitate. Ca atare, ar trebui să fie deschisă mai departe către noi oferte dezvoltate de cercetare universitară, oricât de diverse ar fi, dar fiecare set de oferte este gestionat de un ofertant disciplinar: nimic integrator în afara spațiului gestionat de ofertanții mallului. *In extremis*, universitatea ar putea fi considerată ca un gen de spațiu haotic, de bazar, animat de forțe creative și antreprenorial-științifice fără limite, pe care nu-l poate disciplina un sistem managerial decât cu riscul de a diminua performanțele prospectării creative.

Chiar dacă asemenea comparații pot apărea ca prea ciudate, ele nu trebuie eliminate imediat. Țin de un gen aparte de ironie academică, dar au și rădăcini în rațiuni specifice și fundamentale care se referă la construcția și dezvoltarea lumii academice. Administrația și managementul administrativ, în măsura în care nu ar interfera cu spiritul academic, ci doar i-ar facilita inițiativele și dezvoltările, ar fi singurele instanțe de care universitarii și corporația lor ar avea nevoie. Restul, adică managementul academic al corporației ca întreg și al componentelor sale, ar fi mai degrabă o piedică sau o sursă de blocaj al antreprenoriatului academic manifestat în cercetare și în predarea bazată pe cercetare. Libertatea academică nu ar avea nimic de-a face cu programe sau strategii manageriale, întrucât ea este premisă indispensabilă și condiție fundamentală a creativității academice.

B. A doua sursă: relația dintre strategiile manageriale și performanțe

Pentru a înțelege o altă sursă a stabilității tradițiilor universitare de organizare și conducere se cuvine să răspundem la o întrebare esențială pentru evaluarea performanțelor academice: ce relații ar exista între performanțele academice și organizaționale ale unei universități și calitatea practicilor manageriale din cadrul său? Sau altfel spus: dacă în orice corporație care funcționează pe piața economică, indiferent de profilul său, relația dintre performanțe și management este intens analizată, întrucât managementul este considerat el însuși ca un factor de producție alături de alții, universitățile sau corporațiile academice sunt încadrabile în aceeași clasă?

Trei ipoteze alternative pot fi identificate pentru a răspunde la asemenea întrebări:

- **ipoteza dependenței:** performanțele unei corporații academice sunt cu atât mai înalte cu cât strategiile ei manageriale sunt mai științific fundamentate (e.g. facilitează controlul factorilor perturbatori externi, mobilizează resursele interne, promovează stimulente centrate pe performanțe etc.);
- **ipoteza independenței:** între performanțele unei universități și managementul său științific nu există nicio corelație; performanțele academice nu depind de managementul universitar ci doar de calitatea universitarilor săi și de respectarea libertății academice a acestora;
- **ipoteza concesivă:** succesele unei universități pot fi obținute în ciuda unui management care, din perspectiva unor criterii de științificitate, poate fi considerat ca precar, dar dacă s-ar introduce practici manageriale mai eficiente probabil că, „*ceteris paribus*”, și performanțele ar putea fi mai bune.

Care dintre aceste ipoteze să fie admisibilă? Și pe ce temeiuri? Intuitiv și mai ales având în vedere opiniile și practicile dominante și tradiționale ale universitarilor, ipoteza independenței încă deține supremație. Performanțele academice ar fi eminamente individuale, iar relațiile lor cu managementul și administrația universității ca întreg ar fi pur și simplu și în cel mai bun caz aleatoare. O astfel de opțiune ar explica, între altele, o stare dominantă a managementului universitar tradițional în sistemul nostru universitar și în multe altele similare. Mai mult, prestigiul academic ar deține supremație în selecția managerilor academici, iar abilitățile lor manageriale ar fi cvasi-marginale. Practicile democratice elective aplicate în luarea deciziilor de consacrare a rectorilor, decanilor sau directorilor de departamente se bazează mai ales pe criterii de notorietate și pe presupoziția că, odată aleasă, persoana respectivă își va conserva abilitățile de a fi popular, concesiv, cooperant, oricum se va abține de la interferări în spațiile acțiunilor academice individuale ale electorilor. Managerii academici nu ar fi altceva decât acel gen de „*primus inter pares*”! Orice încercare de managerialism universitar insistent ar putea fi considerată chiar și ca un atac la adresa democrației universitare, bazată pe sistemul electiv extins, și asupra libertății academice, bazată pe un principiu al noninterferenței oricărei forțe exterioare și contrare voinței academice individuale.

Noi opțiuni în management universitar

Ipoteza dependenței performanțelor universitare de calitatea managementului universitar nu poate fi însă eliminată din discuție. Rațiuni importante fundamentează o astfel de opțiune. Dintre acestea, cea mai importantă se referă la schimbarea radicală a sistemului de învățământ universitar ca urmare a transformărilor din societatea actuală. În perioada recentă, cam de la sfârșitul secolului al XX-lea, au apărut:

- **învățământul superior sau terțiar de masă:** s-a multiplicat numărul studenților astfel că s-a trecut de la un învățământ superior elitist la unul de masă și chiar universal. Ceea ce înainte de, să zicem, 1960 era dominant-elitist a încetat să mai existe, organizarea universitară tradițională a cam dispărut sau a rămas doar în cărțile de istorie, învățământul universitar de masă a devenit dominant și reprezintă una din axele constitutive ale societății și economiei cunoașterii.
- **o piață competitivă a ofertelor de educație universitară** apărută ca urmare a masificării învățământului superior**:** numărul universităților sau al entităților de învățământ terțiar s-a multiplicat și ele funcționează într-o (cvasi)piață a ofertelor de educație, aflate în competiție unele cu celelate;
- **externalități economice și cognitive multiple:** universitățile nu mai pot fi privite ca entități închise în propriile reguli de producere și reproducere cognitivă; externalitățile economice și cognitive ale cercetării și calificărilor universitare s-au multiplicat și au transformat universitățile în factori de producție cognitivă și tehnologică prin care se asigură competitivitatea economică a comunităților naționale sau regionale.

Managementul sau gestionarea unei unități de învățământ superior într-un asemenea context devine triplu dimensionată:

- **Micro-management academic** în cadrul activităților de cercetare și predare. Acesta continuă să fie bazat pe practicile „*peer-review*" și pe libertatea academică a universitarilor și cercetătorilor;
- **Meso-management instituțional** cu referire la funcționarea universității în contextul pieții universitare și al pieții economice. La acest nivel intervine managementul strategic

preluat din managementul organizațiilor economice și adaptat lumii universitare;

– **Macro-managementul sistemului de învățământ superior** ca întreg, care funcționează într-un cadru național în relație cu dezvoltări regionale/globale. Teoriile politicilor publice fundamentează noi abordări și practici în acest sector.

Ca atare, opțiunile manageriale din învățământul superior au devenit altele. Micro-managementul academic continuă să rămână cel tradițional, bazat pe principiul libertății academice, combinat cu practici de peer-review și de respectare a opțiunii pentru un leadership academic de tipul „*primus inter pares*". Meso-managementul instituțional trebuie însă să se schimbe dacă o universitate vrea să fie sustenabilă și performantă pe o piață tot mai competitivă. Totodată, acesta a ajuns să fie influențat de macro-managementul sistemic și să adopte tehnici manageriale de tip corporatist. Aceasta cu atât mai mult cu cât societatea în care s-a configurat noul câmp universitar este ea însăși diferită.

În prezent, cercetătorii din științele sociale consideră că epoca recentă a consacrat un tip nou de societate – societatea cunoașterii – întrucât informația (Webster, 2008) și mai ales cunoașterea ar modela persoane și relații, cristalizări și dezvoltări, inovații și excluderi, dar și pericole și riscuri de un gen specific, generate cum sunt tocmai de știința aplicată pe scară largă. Economiștii și sociologii (Lash, 1994) analizează noua economie bazată tot mai mult pe productivitatea generată de aceste noi mărfuri din ce în ce mai productive și profitabile ale informației și cunoașterii, iar managementul cel mai competitiv ni se spune că ar fi managementul cunoașterii (Sanchez, 1996). Astfel de dependențe, cristalizări și dezvoltări progresive s-au asociat și cu instituirea națională, uneori regională și interstatală, ca în cazul Uniunii Europene, a unor politici publice centrate pe cercetare, dezvoltare și inovare, respectiv

pe programe și priorități, instituționalizări și extensii, resurse și evaluări ale rezultatelor și performanțelor cunoașterii și cercetării științifice.

Implicit și mai ales explicit astfel de schimbări se asociază cu alte așteptări față de universități. Performanțele lor în cercetare sunt așteptate a fi înalt competitive, angajabilitatea absolvenților pe piața muncii un criteriu de eficiență care ar aduce sau nu mai multe fonduri publice, orientările candidaților la studenție s-au diversificat întrucât ofertele universitare s-au multiplicat etc. Pe scurt, noile configurări sociale au generat un spațiu social și economic atât de diferit de cele tradiționale încât universitățile sunt forțate să se re-poziționeze în mod diferit în societate și să fie altfel conduse. Mai mult, catalizatorii acestor schimbări accelerează apariția altor transformări social-economice, iar universitățile ori se adaptează ori riscă să fie înlocuite de alte organizații mai performante. Adaptarea universităților s-ar putea realiza mai bine prin dezvoltarea și aplicarea unor tehnologii manageriale adecvate.

II.2.2. Care ar fi catalizatorii generalizării unui managerialism instituțional în universități?

A. Catalizatori ai promovării strategiilor manageriale în universități

Catalizatorii care ar induce și chiar ar accelera schimbările din strategiile manageriale aplicabile în sistemele de învățământ superior pot fi clasificabili în două categorii, în funcție de aria lor constitutivă. Să ne referim la incidența acestor catalizatori mai ales în sistemul nostru de învățământ superior.

Schimbări care se produc în afara universităților românești, în societatea națională și în cadrul Uniunii Europene:

– România și Uniunea Europeană în perioada 2014-2020: politică, economie, cultură;

- Noi așteptări față de calificările conferite universitar ca urmare a dezvoltărilor politice, economice și culturale;
- Piața europeană a cercetării și calificărilor: dezvoltări tehnologice și cognitive accelerate în sistemele de cercetare și în cele universitare care pun presiune pe calitatea predării și a cercetării din universitățile românești;
- Multiplicarea părților interesate („*stakeholders*") din interiorul și exteriorul oricărei universități;
- Schimbări în fluxurile demografice naționale și europene, inclusiv în fluxurile migratorii ale populației.

Schimbări endogene ale sistemului de învățământ superior:

- Mediul universitar național și cel european sunt tot mai competitive. Ilustrări ale acestei competiții sunt oferite de multiplele clasificări și ierarhii universitare globale și chiar naționale[2];
- Poziționarea europeană a universităților românești în condiții de competiție și cooperare.

B. Schimbări strategice

Oricare dintre acești catalizatori poate fi prezentat „*in extenso*". Admitem însă că sunt cunoscute mesajele acestora și deocamdată nu mai insistăm asupra lor. Optăm în schimb pentru referirea la eventualele lor consecințe, respectiv: care tipuri de schimbări ar fi să fie promovate în managementul universitar al instituțiilor de învățământ superior de la noi pentru a întâmpina cât mai efectiv și eficient cerințele catalizatorilor specificați?

---

[2] Exemple: Times Higher Education *World University Rankings 2014-2015:* http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/. *The complete University Guide Independent-Trusted – 2015*: http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/league-tables/. În țara noastră este cunoscut exercițiul de clasificare a universităților și de ierarhizare a programelor de studii din 2011-2012.

Schimbările din strategiile și tehnologiile manageriale pot fi de două tipuri:

- **schimbări corective,** menite să amelioreze stări și procese care s-au dovedit a se confrunta cu decalaje de performanță ale unei universități față de cerințele și ritmurile noilor dezvoltări, sau
- **schimbări transformative**, adică sistemice și strategice, de redirecționare și completare, pe scurt – de re-construcție a structurilor universității și a practicilor manageriale din interiorul său.

Într-o abordare de tip incrementalist, cele două tipuri de schimbări ar fi complementare întrucât ar fi generate de factori comuni și țintesc spre o reconfigurare convergentă a schimbărilor. Opțiunea noastră se îndreaptă către schimbările de tip incrementalist, care sunt opționale, dependente de fiecare universitate și de contextul său. Rațiunea unei asemenea opțiuni este simplă: nicio impunere nu generează rezultatele scontate întrucât universitățile sunt entități autonome și dependente de contextele proprii. Totuși, o astfel de opțiune nu elimină acțiunile convergente ale aceloraşi factori pe care i-am considerat a fi **catalizatori** ai orientărilor spre alte orizonturi manageriale: mai sistematice, mai riguros fundamentate, mai sustenabile, mai strategice în timpul și spațiul de realizare.

Pentru a facilita sau chiar a accelera dezvoltări manageriale de tip incrementalist în universitățile noastre, ne vom referi, mai ales în secțiunea II.4 a acestui capitol, la aria managementului strategic, respectiv la acel tip de abordare a acestuia care oferă temeiuri pentru:

- **Evaluarea** stării și a capacităților instituționale ale universității în contextul politico-legal, economic, cultural și academic în care funcționează;

- **Proiectarea** pe termen mediu și lung a acelei configurări instituționale care ar duce la noi poziționări ale universității în spațiul academic considerat ca referențial și care ar releva noi avantaje competitive;
- **Planificarea** integrată a scopurilor, obiectivelor, acțiunilor de realizare și a resurselor disponibile și posibile în vederea atingerii țintei de poziționare competitivă;
- **Asigurarea** funcționării flexibile și operaționale a universității ca întreg și a fiecărei componente din cadrul său (e.g. facultate, departament, institut/centru de cercetare etc.) în vederea realizării poziționării competitive anticipate și a oferirii de șanse de dezvoltare pentru fiecare și pentru noi componente.

Acest tip de management universitar strategic îl vom identifica prin acronimul EPPA. Ar fi un management strategic al configurării și poziționării instituționale care generează diferențierea competitivă a universității în cadrul unui câmp academic concurențial și al unei societăți în dezvoltare accelerată.

Pentru a fundamenta o astfel de opțiune, ne vom referi mai întâi la câteva aspecte generale ale dezvoltării strategice pentru a evidenția importanța unei strategii a dezvoltării instituționale. Apoi vom insista asupra specificității unui model de management strategic pentru universitățile românești. Ulterior vom detalia aceste considerații în moduri de construcție a strategiei de diferențiere competitivă a universității și de realizare managerială a acesteia. Ultima parte va consta într-o analiză secundară a documentelor de planificare strategică ale unor universități cu scopul de a releva componente ale un ghid de bune practici.

II.3. Orientare și dezvoltare strategică

Managementul strategic a început să se dezvolte prin anii 1950/60, mai întâi în și pentru aria organizațiilor sau firmelor economice. Acea perioadă s-a dovedit a fi fost una de diversificare și expansiune economică, de creștere a competitivității și dinamismului antreprenorial. Pentru firmele aflate în căutarea și consacrarea unor avantaje competitive, devenise vitală idenitificarea și construcția de strategii sau politici (policies) bazate pe competențele lor distinctive și pe compatibilizarea propriilor stări interne cu așteptările externe (Selznick, 1957). În aceeași perioadă se demonstra necesitatea firmelor de a construi relații strânse între strategia de afaceri și propria structură de organizare (Chandler, 1962). De atunci, școlile de afaceri („*Schools of Business*") au început să consacre politicile de business centrate pe elaborarea de strategii instituționale și pe caracteristicile managementului strategic (Learned et al., 1965). Scopul era acela de a oferi celor de la vârful conducerii un set integrat de tehnologii manageriale care erau adecvate pentru adaptarea organizației sau firmei la mediul în care funcționa și prin care i s-ar fi asigurat creșterea planificată a eficienței ei productive.

Dezvoltarea managementului strategic pentru universități este mai târzie și în mare parte a constat într-o adaptare a celui din lumea organizațiilor și afacerilor economice. Aceasta s-a întâmplat după perioada anilor 1980/90, adică după extinderea competiției inter-universitare și a impactului forțelor globalizării, ca urmare a apariției și extinderii învățământului superior de masă și a unei piețe universitare globale de tip competitiv.

O astfel de adaptare, dinspre mediul firmelor economice și al afacerilor în mediul universitar, este explicabilă. Pe de o parte, strategia și managementul strategic s-au dezvoltat la un nivel de

generalitate care permitea aplicații specifice într-un larg evantai de organizații. Altfel spus, construcția unei strategii organizaționale și aplicarea ei au făcut parte din aceeași arie a teoriei managementului strategic care era oarecum detașată de specificitatea domeniului de aplicare, respectiv de tipul de organizație și câmpul social în care funcționau. Adaptarea teoriei la condițiile specifice unei organizații și ale câmpului organizațional din care aceasta face parte era o problemă mai ales aplicativă. De aceea, teoriile despre managementul unei organizații au atins deja un asemenea nivel de generalitate că dispun de posibilități multiple de adaptare la contexte variabile (Mintzberg et al., 1998). Așa stând lucrurile, transferul cognitiv și de tehnici manageriale dinspre teoria managementului strategic către aplicații în mediul academic a devenit posibil.

Totuși, cum vom vedea, nu e vorba de un transfer pur și simplu. Intervin adaptări importante, de fapt un management strategic specific lumii academice. În cele ce urmează, vom avea în vedere mai întâi experiențe și dezvoltări teoretice consacrate în aria mai generală a teoriei managementului despre strategie și aplicarea acesteia, lăsând pentru mai târziu, în secțiuni ulterioare, adaptări specifice managementului universitar.

II.3.1. Ce este o strategie?

Orice strategie este a unei organizații[3]. Prin strategia pe care o proiectează, organizația intenționează să se configureze și

[3] Termenul de organizație este folosit în sociologie și alte științe sociale pentru a se referi la orice grup uman angajat în realizarea unui scop prin utilizarea în comun a anumitor mijloace și resurse. Organizațiile sunt foarte diverse. Pot fi clasificate în funcție de sectoarele activității umane: firme economice (e.g, firme, corporații, întreprinderi etc), organizații politice (e.g. partide, parlamente etc.), din administrație (e.g. primării, ministere etc.), de voluntariat (e.g. asociații, fundații, sindicate etc.), educație (școli, universități etc.) sau in funcție de forma de proprietate și sectoarele societății (e.g. organizații private pentru profit sau nonprofit și organizații publice).

să se poziționeze, prin avantajele sale competitive, în câmpul organizațional existent (populație de organizații cu același profil sau profiluri similare) și să dispună de acea funcționare care i-ar asigura o adaptare competitivă și sustenabilă, pe termen mediu și lung, la un mediu în schimbare și la o piață competitivă. Configurarea și poziționarea competitivă ale unei organizații sunt concretizate într-un plan strategic. În acest sens, admitem o definiție generală a strategiei instituționale a unei organizații, oricare ar fi aceasta.

Strategia constă într-un plan prin care se stabilesc relații optime între organizație și mediul său și care rezultă din:

- Identificarea și integrarea scopurilor și obiectivelor dezvoltării organizației,
- Specificarea acțiunilor și a traiectoriilor de configurare a acestor acțiuni,
- Alocarea de resurse pentru desfășurarea acțiunilor de realizare a obiectivelor, astfel încât organizația să dobândescă un profil distinct și o poziționare competitivă în cadrul câmpului organizațional și al mediului în care funcționează.

Dintr-o astfel de înțelegere a strategiei, rezultă că aceasta:

- Este o **proiecție a devenirii planificate** a profilului organizației pe termen scurt, mediu și lung;
- Ia ca premise de referință **starea trecută și curentă** a organizației (i.e. evaluare internă) și dinamica mediului în care funcționează (i.e. evaluare externă);
- Constă în **îmbinarea integrată** a scopurilor și obiectivelor proiectate cu acțiunile de realizare și resursele mobilizabile pe perioade determinate și ordonate în timp;
- Vizează construcția unui **profil distinct** al organizației și o **poziționare competitivă** în câmpul organizațional și în mediul de apartenență;

– Dispune de suficientă **flexibilitate internă** pentru a facilita adaptarea strategiei la schimbările din câmpul organizațional și din mediul de funcționare;
– Presupune realizarea de opțiuni manageriale pentru valori morale și de responsabilitate socială.

II.3.2. Construcția strategiei

În Tabelul de mai jos prezentăm într-o formă schematică fluxul de proiectare a unei strategii.

Tabel 9. Fluxul acțiunilor de proiectare a unei strategii

<table>
<tr><td colspan="3">Construcția strategiei ca proiecție planificată</td></tr>
<tr><td colspan="2">Evaluarea stărilor câmpului organizațional și ale mediului extern</td><td>Evaluarea structurii și a resurselor interne</td></tr>
<tr><td colspan="2">Sunt identificate amenințări și factori de succes.</td><td>Se ajunge la identificarea competențelor specifice care sunt integrabile într-un profil competitiv.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Sunt explorate mai multe profiluri competitive. Fiecare profil competitiv ia forma unui plan în care sunt specificate: misiunea, scopul și obiectivele, acțiunile operaționale de realizare a scopurilor și obiectivelor, resursele alocate pe acțiuni, niveluri ale performanțelor pe acțiuni și termene de realizare.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Din confruntarea profilurilor competitive alternative cu amenințările, incertitudinile și factorii de stimulare a succeselor, se ajunge la proiectarea unui set de strategii alternative</td></tr>
<tr><td>Răspundere și responsabilitate socială</td><td>Evaluarea alternativelor strategice în funcție de valorile morale și de responsabilitate socială luate ca referențiale</td><td>Valori morale referențiale</td></tr>
<tr><td colspan="3">Opțiune pentru strategia considerată ca optimă</td></tr>
<tr><td colspan="3">Managementul implementării strategiei optime</td></tr>
</table>

La extreme se află: (a) construcția strategiei ca proiecție planificată și (b) managementul implementării strategiei.

A. Construcția strategiei ca proiecție planificată

Acțiunile de construcție a planificării strategice încep cu evaluări interne și externe.

Evaluarea internă

Prin evaluarea structurii interne se specifică avantajele competitive și punctele slabe, redundanțele organizatorice, verigile slabe în lanțul funcțional al organizației, dar și competențele și performanțele unităților funcționale. Ariile de interes ale evaluării stării interne pot fi specificate într-o listă de referințe specifice (Tabelul de mai jos).

Tabel 10. Listă de referințe ale evaluării interne

1. Structură și rețele • Componente și funcții: organizare, performanțe; • Baza materială a componentelor: spații, infrastructură și utilități; • Funcții (consecințe) ale componentelor specializate; • Relații (de schimb și comunicare) între componente: identificarea de paralelisme, redundanțe, blocaje sau de complementarități într-o rețea a componentelor. 2. Resurse: • Materii prime; • Resurse financiare; • Resurse umane; • Marketing; • Resurse operaționale. 3. Cercetare și dezvoltare: • Capacități de inovare; • Pilotarea inovațiilor. 4. Management: • Sisteme informaționale integrate; • Baza de informații; • Circulația informațiilor; • Echipa managerială: competențe, coordonare, spirit de echipă.
Construcția de profiluri competitive alternative

Evaluarea externă

Evaluarea externă este menită să identifice amenințări și deschideri posibile, factori care ar facilita succesul sau ar genera blocaje posibile.

Tabel 11. Listă de referințe ale evaluării externe

1. Context macro-social: • Economice; • Politice; • Culturale; • Demografice; 2. Context instituțional (baza legală): • Stabilitate; • Predictibilitate; • Respectarea legii; • Capacități administrative și incidența corupției. 3. Câmpul organizațional • Populația de organizații din aria de interes; cum se constituie câmpul organizațional; • Identificarea de forțe competitive în câmpul organizațional; • Reglementarea pieței competitive din cadrul câmpului organizațional; • Dinamica intrărilor și ieșirilor din câmpul organizațional. 4. Dinamica pieței interne și globale
Catalogarea riscurilor și amenințărilor, respectiv a stimulentelor și a factorilor de succes

Rezultatele evaluărilor interne și externe sunt ordonate astfel încât să genereze două clase de referințe:

- Factorii stimulatori sau de succes și riscurile sau amenințările cu care s-ar confrunta organizația care funcționează în cadrul mediului său specific;
- Competențele specifice și combinațiile alternative ale acestora în profiluri competitive alternative.

Specificarea strategică a profilurilor competitive

E preferabil ca din analiza stării interne și a mediului extern să nu se propună un singur profil competitiv al organizației. Cu cât se insistă mai mult asupra identificării unui set de profiluri

competitive alternative, cu atât este mai probabilă analiza realistă și comparativă și se stimulează confruntarea de alternative între cei responsabili de specificarea unei strategii optime.

Fiecare profil competitiv ia forma unui ***plan strategic integrat*** de:

- scopuri și obiective,
- acțiuni și resurse asociate fiecărui obiectiv,
- termene de realizare ale obiectivelor și
- mecanisme manageriale de implementare a planului.

Totuși, trebuie avut în vedere că, fiind un plan, orice formă ar lua, acesta nu scapă de efectul *falsificabilității planificării.* Adică orice plan e saturat de o generozitate implicită cu privire la valoarea sa de optimalitate. Din compararea planurilor alternative ies mai pregnant în evidență efectele de generozitate implicite în construcția lor și se facilitează îngustarea falsificabilității ulterioare a planificării.

B. Selecția strategiei care corespunde profilului competitiv optim

Așadar, prin combinarea rezultatelor evaluărilor interne și externe, se pot identifica mai multe strategii (sau planuri strategice posibile), fiecare centrată pe un profil competitiv distinct al organizației. În evaluarea acestor strategii posibile sunt luate ca referențiale criterii de eficiență funcțională, dar și criterii de tip etico-moral, inclusiv cu privire la asumarea răspunderii și responsabilității sociale a organizației. În final se alege strategia considerată ca optimă în termeni de eficiență funcțională și moral-socială, dar și de capacitate a adaptabilității strategiei în funcție de schimbările mediului extern al organizației.

Dintre criteriile de eficiență funcțională, R. F. Rumelt (Rumelt , 1997) a identificat un set integrat care oferă cadrul cel mai adecvat de testare a strategiilor care oferă profiluri competitive și apoi de selectare a celui optim:

- **Consistență:** gradul în care strategia prezintă scopuri și traiectorii de acțiune care sunt înalt consistente funcțional;
- **Consonanță:** gradul în care strategia reprezintă un proces adaptativ al organizației la mediul său extern și la schimbările critice care s-ar produce în cadrul acestuia;
- **Avantaj competitiv:** gradul în care strategia oferă șanse pentru generarea sau/și menținerea avantajelor competitive ale organizației în cadrul său specific de activitate;
- **Fezabilitate:** gradul în care strategia nici nu abuzează de resursele disponibile, nici nu generează probleme financiare fără soluții disponibile.

Criteriile funcționale sunt complementare cu criterii etico-morale. Acestea sunt sub-divizate în două categorii. Prima se referă la **asumarea responsabilității sociale a organizației**, respectiv la consecințele pe care funcționarea sa competitivă le are pentru beneficiarii direcți sau pentru alte părți interesate („*stakeholders*"), astfel încât să conducă la un mediu social și natural sustenabile, evitând generarea de riscuri. Responsabilității sociale îi este asociată **răspunderea socială** („*accountability*"), adică acea capacitate a organizației de a da seamă prompt, cu probe evidente și în mod consecvent de îndeplinirea responsabilității sociale asumate public. De exemplu, răspunderea socială pentru folosirea de fonduri publice trebuie să fie făcută nu doar în termeni financiari, ci și prin rezultatele obținute conform relației contractuale predefinite. Cealaltă categorie de criterii se referă la **valorile morale de bine și adevăr** în tranzacțiile în care organizația este angajată și în întreaga activitate productivă și comercială.

C. Managementul implementării strategiei optime

Trei implicații ale abordării strategice de mai sus trebuie subliniate:

- Construcția strategiilor alternative și selecția celei considerate ca optime sunt procese analitice și creative ale managementului strategic;
- Procesele sunt continue, necesitând adaptarea periodică a strategiei pentru care s-a optat în funcție de dinamica factorilor de mediu și de performanțele obținute de organizație;
- Aplicarea strategiei selectate constituie un alt obiectiv al managementului strategic.

Ca urmare, managementul strategic al organizației constă atât în construcția și adaptarea strategiei la un mediu dinamic, cât și în aplicarea sa managerială. Strategia nu este un dat atins, după care reflecția strategică încetează. Din contră, strategiile sunt supuse periodic revizuirii și chiar reconstrucției.

Implicații pentru managementul strategic al universităților

Aplicând aceste generalități privitoare la construcția unei strategii organizaționale în mediul universitar, implicațiile pentru managementul strategic al universităților ar lua o formă secvențială, respectiv:

- **Inițial:** elaborarea de strategii analitice, raționale sau planificate alternative;
- **Ulterior:** optarea pentru o strategie și considerarea acesteia în procesul implementării ca fiind o strategie emergentă, adaptativă sau oportunist-antreprenorială;
- **Strategia vizează**: (i) configurarea și poziționarea diferențiată a universității în câmpul academic; (ii) relevanța geografică (regională, națională, europeană) asumată a universității; (iii) relația cu piața muncii și cu piața inovațiilor și transferurilor către dezvoltarea comunitară, națională sau europeană;
- **Construcția strategiei este multinivelară:** (i) universitatea ca întreg, (ii) componente – facultăți, departamente,

institute și centre de cercetare și (iii) fluxuri operaționale între acestea;

- **Integrativă:** construcția planificată a strategiei presupune o integrare a unui set de elemente: viziune și misiune, scopuri și obiective, resurse și operații, eficacitate și eficiență;
- **Implicarea părților interesate (stakeholders)**: (a) interne (conducere, universitari și cercetători, administrația); (b) asociate (studenți, personal asociat); (c) externe (autorități publice centrale și locale, consilii consultative, sindicate, asociații patronale); (d) competitoare (alte universități din țară și străinătate).

Odată ce strategia a fost identificată, managementul implementării ei devine aplicativ și continuu evaluativ și creativ.

II.4. Perspective privind o nouă abordare a managementului strategic în universitățile românești

De necesitatea construcției de planuri strategice instituționale și a practicării unui management strategic în universitățile românești se pare că, în prezent, nu se mai îndoiește nimeni. Așa cum am arătat anterior, în România există prevederi legislative specifice elaborării de planuri strategice și operaționale, care se respectă de mult timp generând experiență managerială și contractuală relevantă, funcționalitate și performanțe în mediul academic, însă eficiența și gradele de implicare ale universitarilor ni se par a fi de și mai mare interes. Aceasta cu atât mai mult cu cât, de la data inițierii managementului strategic în universitățile noastre a trecut ceva vreme, producându-se multe schimbări în realitatea socială, economică, demografică și academică ceea ce impune o schimbare de abordare a managementului. Mai înainte, în secțiunea a anterioară

a acestui document, ne-am referit la un model EPPA de **management strategic al configurării și poziționării instituționale care ar genera diferențierea competitivă a unei universități în cadrul unui câmp academic concurențial și al unei societăți în dezvoltare accelerată.**

În această secțiune ne vom concentra asupra prezentării primelor două componente ale acestui model – evaluarea contextelor și proiectarea unei configurări instituționale care ar poziționa universitatea în cadrul câmpului academic și al contextelor. Pe această bază identificăm premise ale unei noi abordări a practicilor și criteriilor de eficiență specifice managementului strategic din universitățile românești, considerând ca referențial specificul contextului național și relațiile acestuia cu practicile și recomandările europene.

Bază legală și fluxuri instituționale

Legea nr. 1/2011[4] a educației naționale, actualizată în 2014, stipulează, în Art. 213 (13, f), printre atribuțiile Consiliului de administrație al universității, că acesta propune senatului universitar strategii ale universității pe termen mediu și lung, precum și politici pe domenii de interes ale universității. Senatul universității (cf. Art. 213, 2, c) aprobă planul strategic de dezvoltare instituțională și planurile operaționale, la propunerea rectorului. Aceste planuri strategice constituie, pentru universitățile publice, obiecte ale relațiilor contractuale cu Ministerul Educației pentru finanțarea serviciilor de învățământ superior, iar în acreditarea inițială și evaluarea externă a calității pentru acreditarea periodică a oricărei universități – publică sau privată – ARACIS stipulează un

[4] Textul Legii nr. 1/2011 a Educației Naționale este disponibil aici: http://www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=18375; accesat în octombrie 2015;

indicator specific de performanță referitor la planul strategic și la cele operaționale de dezvoltare instituțională.

La rândul său, Ministerul Educației este abilitat prin lege (LEN, Art. 216, 2a) să elaboreze politicile și strategiile naționale pentru învățământul superior, ca parte a Spațiului European al Învățământului Superior (SEIS). În acest sens, de exemplu, Ministerul Educației a elaborat pentru ciclul 2014-2020, Cadrul Strategic al Învățământului Terțiar din România. Importanța acestui Cadru strategic este instituțională, financiară și transnațională, în special europeană. De conținutul opțiunilor sale depind alocările fondurilor structurale de convergență și coeziune europeană pe termen mediu pentru educație, dar și opțiunile instituționale ale universităților naționale. Într-adevăr, Cadrul strategic național este integrabil în Common Strategic Framework (2014-2020) al Uniunii și Comisiei Europene. Scopul acestui document este fundamental: „*in order to promote sustainable growth, competitiveness, convergence and co-operation within the European Union*"[5]**.** Pentru Guvernul României, scopul este de a genera „*an increasing rate and quality of absorption of EU Structural and Cohesion Funds*"[6].

Este de ordinul evidenței că planurile strategice instituționale nu sunt circumscrise doar managementului unei universități. Ele sunt asociate cu politicile și strategiile **naționale** pentru învățământul superior, elaborate periodic de Ministerul Educației, și cu European Common Strategic Framework, elaborat pentru perioada 2014-2020 de Comisia Europeană. De asemenea ele trebuie să țină seama de asumările la nivel internațional ale României pentru

---

[5] Scopul documentului strategic comun 2014-2020 al Uniunii și Comisiei Europene este de a promova o creștere sustenabilă a competitivității, convergenței și cooperării în Uniunea Europeană.

[6] Scopul Cadrului Strategic al Învățământului Terțiar este de a determina creșterea ratei și a calității absorbției Fondurilor Europene Structurale și de coeziune.

a putea contribui prin obiectivele stabilite și acțiunile întreprinse la atingerea acestora. Ca atare, planurile strategice și managementul strategic sunt sau ar trebui să fie **multinivelare** în învățământul nostru superior (insituțional, național și european), **periodice** (pe intervale variabile de timp) și **integrate în strategii** mai cuprinzătoare care privesc toate componentele fundamentale ale societății (vezi Tabelul de mai jos). Altfel spus, sunt contextual dependente.

Fluxurile competențelor și responsabilităților instituționale sunt de considerat pe traiectorii orizontale – în fiecare cadru instituțional – și verticale – dinspre un nivel instituțional spre altul. Toate acestea sunt dependente de contextele economice, sociale, demografice și academice care sunt naționale și europene. Drept urmare, analiza contextuală a temeiurilor de elaborare, aplicare și dezvoltare ale managementului strategic este de maxim interes. Merită să ilustrăm pe scurt astfel de dependențe.

Tabel 12. Competențe și responsabilități distribuite pe diferite niveluri instituționale pentru elaborarea strategiilor și planurilor strategice de dezvoltare

Niveluri instituționale	Competențe și responsabilități strategice
Universitate	Rectorul propune Consiliului de administrație planul strategic periodic și planuri operaționale anuale.
	Senatul aprobă planul strategic și planurile operaționale la propunerea rectorului, după aprobarea Consiliului de administrație.
	Rectorul universității publice negociază cu Ministerul și semnează contractul (multianual) de finanțare din fonduri publice a planurilor strategice și planurilor operaționale (anuale).
Ministerul Educației și ARACIS	Elaborează periodic (pe cicluri septanuale de planificare strategică ale Comisiei Europene) Cadrul strategic al învățământului terțiar din România (convergent cu European Common Strategic Framework 2014-2020).
	Elaborează anual politici și strategii naționale pentru învățământul superior.
	În evaluarea periodică a calității academice, ARACIS consideră ca indicator de performanță conținutul planului strategic al universității.
Comisia Europeană	Elaborează periodic (pe intervale de 7 ani, de exemplu în prezent pentru perioada 2014-2020), The EU Common Strategic Framework.

Analiza contextuală

Premisele strategiei instituționale și ale managementului strategic dintr-o universitate sunt identificate pe baza analizei contextului național și european în care funcționează. Domeniile referențiale relevante pentru o astfel de analiză ar fi următoarele:

- **Identificarea contextelor:** european, național și universitar & CDI;
- **Contextul european:** politici europene în domeniul academic și al CDI; competiție și cooperare europeană în spațiul academic și al CDI; oportunități pentru internaționalizare, europenizare și globalizare; consecințe ale configurărilor europene și globale asupra poziționării universității;
- **Contextul național: PESCI (politic, economic, social, cultural, instituțional);**
  - **Politic**: dinamica sistemului democratic și a distribuirii puterii politice la nivel central și local; politicile publice în domeniul educației și CDI;
  - **Economic:** stări, schimbări, tendințe macro-economice; concentrări economice în corporații, IMM-uri si PFA-uri; direcții ale investițiilor în dezvoltare și creștere economică; dinamica pieței muncii, a lumii profesiilor și ocupațiilor; dinamica salariilor sau câștigurilor și a ratei de dependență economică; migrația forței de muncă; identificarea angajatorilor potențiali sau actuali ai absolvenților universității;
  - **Social:** estimări ale fluxurilor demografice, inclusiv analiza fluxurilor demografice pe niveluri de școlaritate și pe regiuni contingente localizării geografice a universității; stratificarea socială dominantă în societate cu referire

specială la caracterizarea clasei de mijloc și a stilurilor ei de viață, respectiv la schimbări sau stagnări în populația rurală și urbană; starea capitalului intelectual: distribuție națională în termenii nivelului de școlaritate a populației și ai valorizării relevanței expertizei intelectuale de către populație, corporații și autorități publice;

- **Cultural:** orientări culturale ale atitudinilor și valorilor (morale, cognitive, politice, economice etc.) ale populației și mai ales ale tinerilor; adeziuni la valori și reguli morale, starea corupției și dinamica relațiilor clientelare din politică și economie; orientări ale consumului cultural; grade de valorizare a importanței individuale și sociale a educației;
- **Instituțional: (a) baza legală:** legislația europeană și națională privind educația și CDI: stabilitate si predictibilitate vs. instabilitate și incertitudine; relații actuale între legislația națională și carta universitară și tendințe probabile de schimbare; grade de autonomie și libertate academică în universități; baza legală a răspunderii publice a universităților; (b) **câmpul universitar**: poziționarea universității în sistemul național de învățământ superior: identificarea competitorilor și a celor înclinați spre cooperare; specificarea avantajelor competitive ale universității în câmpul universitar;
- **Contextul cognitiv și tehnologic:** consacrări și schimbări în fluxurile cognitive și tehnologice relevante pentru universitate azi și mai târziu (e.g. publicații, acces la resurse publicistice, alte surse privind dinamica acestor fluxuri).

Analizele contextuale subsumate unor astfel de referințe și, desigur, ale altora ar fundamenta strategia instituțională a unei

universități. Considerarea acestora ar conduce la identificarea factorilor care ar facilita apariția premiselor succeselor universitare sau a eventualelor blocaje, la identificarea de stimulente sau de frâne ale dezvoltării academice.

Intenția aici nu este aceea de ilustra în detaliu o astfel de analiză contextuală. Ne limităm doar la evidențierea unor premise. Optăm pentru această evidențiere de premise cu scopul de a releva apoi, pe temeiurile identificate, acea abordare a planificării și managementului strategic pe care o considerăm a fi cea mai propice în prezent pentru universitățile noastre.

Două rațiuni importante fundamentează această opțiune. Prima rațiune se bazează pe o observație empirică la care ne vom referi cu mai multe detalii mai târziu în analiza noastră: cele mai multe dintre universitățile câmpului nostru academic aplică încă o abordare rutinieră și experiențială în managementul lor strategic. Planurile strategice par a fi elaborate fără consultarea și mobilizarea cunoașterii instituționale existente printre toți universitarii, apar ca opțiuni ale celor care au funcții de conducere și urmează un model al izomorfismului și conformismului instituțional. Similaritățile planurilor strategice ale diferitelor universități sunt mult mai proeminente decât deosebirile, ca și cum oricare universitate nu s-ar distinge de altele decât cu totul marginal. Analiza contextelor de funcționare este fragmentată, centrată pe considerarea vârfurilor de semnalizare de la un moment dat.

Drept urmare, în ciuda existenței unor planuri strategice, managementul instituțional este încă prea puțin strategic și limitat în capacitatea sa de a dirija universitatea astfel încât să înainteze pe o curbă a avantajului competitiv. Planurile strategice apar ca formale, simple documente puse pe un raft al conformării instituționale față de cerințe legale, pe când menirea lor ar fi aceea de a oferi orizonturi instituționale pentru orientarea acelor decizii ale conducerii

care ar asigura o devenire competitivă a universității. O nouă abordare ar fi necesară pentru a se evada dintr-o astfel de stare.

A doua rațiune este teoretică și se bazează pe o demonstrație prezentată de H. Mintzberg et al. (Mintzerg et al., 1998) despre varietatea abordărilor specifice managementului strategic. În fiecare abordare se admite aceeași premisă a necesității existenței unei strategii, dar tehnica de construcție a strategiei diferă de la o abordare la alta. Până în prezent s-ar fi dezvoltat circa zece tipuri de abordări strategice și fiecare ar fi răspuns unor criterii specifice de optimalitate, care ar fi fost eminamente contextuale. Diversificarea abordărilor privind construcția strategiei a condus la ceea ce autorii numesc „*the wilds of strategic management*" (provocările manegementului strategic)*:* sunt prea multe abordări, fiecare are un avantaj care nu răspunde tuturor presiunilor din mediu, dispun de grade diferite de libertate pentru asigurarea flexibilității în aplicare. Combinarea abordărilor ar fi o soluție pentru problema evadării instituționale din cadrul acestei stări. Altă soluție, pe care o vom prezenta noi, ar consta tot într-o combinație de elemente din diferite abordări, dar în funcție de contextul de practică managerială care s-ar dovedi cel mai probabil ca fiind optimă în aplicare, controlând efectele generate de context. Optimalitatea așteptată ar rezulta din identificarea unor caracteristici ale societății noastre naționale în cadrul Uniunii Europene și ale câmpului nostru universitar.

Contextul național și european în care funcționează universitățile noastre delimitează cadrul și limitele opțiunilor specifice unei abordări alternative a construcției unei strategii și a practicării managementului strategic. Așa stând lucrurile, este necesar ca înainte de toate să caracterizăm cele două contexte – european și național – care sunt interdependente. Ne referim mai întâi la contextul Uniunii Europene, citând din documente reprezentative ale

Comisiei Europene. Apoi vom avea în vedere performanțe macrosociale și educaționale ale României actuale.

II.4.1. Caracteristici ale contextului european pentru orizontul 2020

Prezentarea pe care o facem este inevitabil sumară. Interesul analizei comparative și convergente a celor două contexte este de a demonstra implicații pentru o nouă abordare în construcția unei strategii instituționale și în selecția de practici mai performante ale managementului strategic din universități.

Uniunea Europeană din perioada de după criza economică. Priorități și ținte strategice macrosociale și educaționale pentru anul 2020

Criza economică declanșată în anul 2008 a generat un recul economic de amploare, care a afectat negativ toate sectoarele de activitate din țările Uniunii Europene. Mai mult, criza a scos în evidență stagnări persistente, chiar de durată ceva mai lungă, inclusiv regrese care au plasat Uniunea Europeană pe o pantă descendentă a dezvoltării. **Comunicarea Comisiei Europene** din anul 2010 (COM, 2010)[7] a făcut o analiză detaliată a unor punctelor slabe structurale („*structural weaknesses*") ale Uniunii Europene și a prezentat opțiuni majore pentru o nouă strategie de dezvoltare, orientată către orizontul anului 2020 (i.e. **EUROPE 2020**)[8]. Ni se pare relevantă prezentarea pe scurt, în următoarele paragrafe, a rezultatelor acestei analize și a opțiunilor pentru viitor (i.e. **EUROPE 2020**)[9], întrucât ele sintetizează cel mai bine contextul de fundamentare a strategiei europene viitoare, specifice orizontului 2014-2020.

---

[7] Textul este disponibil aici: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_ro.htm; accesat în octombrie 2015;

[8] Detalii despre Strategia Europe2020 sunt disponibile aici: http://ec.europa.eu/europe2020/index_ro.htm; accesat în octombrie 2015;

[9] Extras din documentul citat în nota 12.

Conform concluziilor acestei comunicări, ieșirea din criză este o provocare imediată a Uniunii Europene ce trebuie să țină cont să evite tentația de a încerca revenirea la situația dinainte de criză. Aceasta întrucât și atunci Europa avea un ritm de dezvoltare mai redus decât al altor parteneri economici, (investiția redusă în cercetare și inovare, insuficiența utilizării tehnologiilor informatice și de comunicare) determinând o rată de angajabilitate de 69% în rândul adulților de 20-64 de ani – mai mult pentru bărbați (76%) decât pentru femei (63%). Acest lucru indică faptul că întoarcerea la statusul aferent acelei perioade nu este automat un obiectiv dezirabil, ci mai degrabă trebuie formulat unul care să încurajeze depășirea cu bine și plasarea economiei pe un trend ascendent de dezvoltare.

De asemenea sunt formulate o serie de priorități pentru economia socială și de piață a Europei: dezvoltare **inteligentă** („*smart*") – bazată pe cunoaștere și inovare; dezvoltare **durabilă** (care să utilizeze eficient resursele pentru a dezvolta o economie competitivă) și **inclusivă.**

Pe baza acestora au fost formulate și o serie de obiective ce vizează creșterea gradului de angajabilitate (până la 75%), a nivelului de investiții în cercetare, dezvoltare și inovare (până la 3% din PIBul unei țări) și reducerea procentului de persoane care trăiesc în sărăcie severă (sub nivelul sărăciei extreme) sub 25%. Acestea nu sunt însă exhaustive și nu reprezintă o soluție pentru toată lumea, însă Comisia consideră că ele sunt relevante pentru toți membrii UE în ciuda diversității și diferențelor dintre ele. De aceea ele au fost personalizate pentru contextul fiecărui stat în parte, astfel încât să reflecte ambiția și eforturile acestuia în atingerea obiectivelor.

A. Opțiuni ale UE pentru învățământul superior

În comparație globală cu cele mai performante națiuni, învățământul superior din UE se confruntă cu decalaje diverse, mai

ales în privința proporției absolvenților în grupa modală de vârstă sau a proporției de persoane cu calificări superioare în ansamblul forței de muncă, a capacităților de cercetare, inovare și transfer tehnologic etc. Pentru a remedia decalajele până în 2020, opțiunile orientative au fost definite obiective și ținte specifice pentru țări diferite:

- **Creșterea accesului la învățământ superior –** atragerea de studenți din medii socio-economice dezavantajate sau anumite locații geografice, grupuri etnice sau persoane cu dizabilități (provocare în special pentru **Bulgaria**, **Romania**, **Cehia, Grecia și Ungaria).**
- **Reducerea ratelor de abandon și a timpului necesar absolvirii –** prin finanțare crescută și eficientă în special în **Austria, Belgia, Franța, Grecia, Ungaria, Italia, Olanda, Polonia Romania, Suedia și Slovenia.** Acest deziderat se poate atinge prin reducerea barierelor financiare ce stau în calea participării, prin flexibilizarea căilor de acces la educație și oferirea de ghidaj și consiliere studenților.
- **Creșterea calității educației și a relevanței sale –** pentru a crește atractivitatea educației este necesară îmbunătățirea percepției privind valoarea adăugată a educației superioare, de aceea este importantă colectarea de date privind competențele și succesul absolvenților pe piața muncii, implicarea stakeholder-ilor în designul cursurilor și crearea unor posibilități interdisciplinare de învățare.

B. Opțiuni ale Uniunii Europene pentru CDI (R&D)

Opțiunile UE pentru cercetare ocupă o poziție centrală în EU Common Strategic Framework. După cum se menționează în numeroase documente programatice ale UE[10] care încurajează

[10] EUROPE 2020 TARGETS: RESEARCH AND DEVELOPMENT, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/15_research__development.pdf

preluarea produselor și serviciilor inovative pentru a contribui la creșterea economică sustenabilă și crearea de locuri de muncă în timp ce adresează provocări societale.

Pentru realizarea opțiunilor de acest fel a fost elaborat documentul **Horizon 2020**[11]**,** care stabilește prioritățile sistemului european de R&D pe perioada de până în 2020. De asemenea, există documente care se referă la coordonarea sistemelor de cercetare din țările membre UE. Iată mai jos o ilustrare grafică a intensității R&D din Statele Membre ale UE și țintele de creștere până în 2020 (Figura de mai jos). Deocamdată, România este situată în grupul de state membre care au nevoie de o creștere substanțială a ratei de internsificare a activității de cercetare și dezvoltare pentru a-și atinge obiectivele și ale căror eforturi necesare depășesc media Europeană: Bulgaria, Letonia, Lituania, Luxembourg, Polonia, Portugalia, Romania și Slovacia. În acest grup, statele membre și-au setat obiective naționale foarte ambițioase în raport cu nivelurile la care sunt deja și trendurile recente înregistrate. Ca urmare, ratele impuse (de efort ce este necesar a fi investit în această direcție) depășesc de departe media europeană.

Dintre statele membre ale UE, România se află pe penultimul loc în privința intensității activităților de cercetare și inovare în ciclul de timp precedent. Până în anul 2020 sistemul nostru de CDI este așteptat să atingă media europeană actuală. Investițiile în cercetare și dezvoltare și intensitatea activităților din acest sistem deschid universităților un câmp vast de poziționare strategică națională și europenă. De exemplu, intensitatea medie a activităților de CDI din România trebuie să crească de peste 3 ori până în anul 2020. Este cea mai mare creștere din cadrul UE pentru a atinge nivelul

[11] Detalii despre documentu programatic și programale de sub umbrela Horizon 2020 sunt disponibile aici: http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/; accesat în octombrie 2015;

mediu european dinainte de ciclul 2014-2020. În acest sens, la nivel național a fost deja elaborat un document[12] corespunzător opțiunilor europene și direcțiilor naționale. Astfel de documente au, evident, o valoare referențială pentru strategiile instituționale viitoare ale universităților noastre în domeniul cercetării.

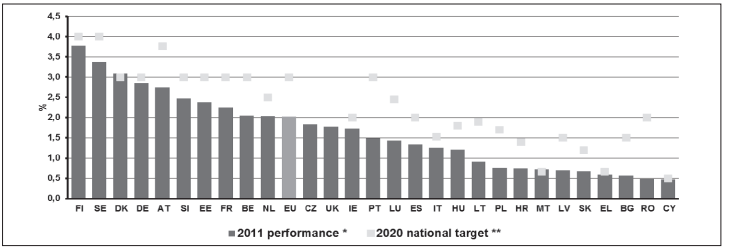

Figura 15. Intensitatea cercetării și dezvoltării în 2011 raportat la țintele pentru 2020 în România, UEFISCDI[13]

C. Opțiunile Uniunii Europene pentru educație și instruire

În cadrul strategic al unei creșteri socio-economice inteligente, sustenabile și inclusive, au fost formulate opțiuni ale UE pentru educație și instruire în documentul strategic cunoscut prin acronimul ***ET-2020***[14]**.** Acest document include: obiectivele strategice, criteriile europene de referință (performanță) și practicile europene de monitorizare periodică și anuală.

Obiective strategice

– Realizarea în practică a învățării de-a lungul vieții și a mobilității academice;

---

[12] Pentru ilustrare vezi o prezentare narativă a abordării dezvoltate de UEFISCDI: http://www.forwiki.ro/wiki/Narrative:_Romanian_Public_R%26D_System_in_2020

[13] Idem 13

[14] Strategia "Educație și formare profesională 2020" este disponibilă aici http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=uriserv:ef0016; accesată în octombrie 2015;

- Îmbunătățirea calității și a eficienței educației și formării;
- Promovarea echității, a coeziunii sociale și a cetățeniei active;
- Stimularea creativității și a inovării, inclusiv a spiritului întreprinzător, la toate nivelurile de educație și de formare.

Criterii europene de referință în domeniul educației și instruirii

Obiectivele strategice sunt asociate cu **indicatori și niveluri de referință pentru performanța medie europeană** („criterii de referință europene"). Aceștia oferă temeiuri pentru cuantificarea sub formă de*benchmark-uri*, la nivel european, a progreselor naționale și globale realizate. Statele membre ale UE au convenit asupra următoarelor cinci criterii de referință (în cadrul ET-2020):

- **Participarea adulților la procesul de învățare de-a lungul vieții:** în vederea creșterii participării adulților la procesul de învățare de-a lungul vieții, în special a celor cu un nivel scăzut de calificare; până în 2020, în medie, cel puțin 15 % dintre adulți ar trebui să participe la programele de învățare de-a lungul vieții;
- **Persoane cu nivel scăzut al competențelor de bază:** pentru a garanta că toți cursanții ating un nivel adecvat al competențelor de bază, în special citire, matematică și științe exacte, până în 2020, procentul persoanelor cu vârsta de 15 ani cu competențe scăzute de citire, matematică și științe exacte ar trebui să fie mai mic de 15 %;
- **Frecventarea învățământului terțiar:** dată fiind cererea tot mai mare de absolvenți ai învățământului terțiar, până în anul 2020, proporția persoanelor de 30-34 de ani care frecventează învățământul terțiar ar trebui să fie de cel puțin 40 %;
- **Abandonurile școlare timpurii din sistemele de educație și formare:** ca o contribuție la garantarea faptului că un număr maxim de cursanți își finalizează educația și formarea,

până în 2020 proporția abandonului școlar timpuriu din sistemele de educație și formare ar trebui să fie sub 10 %;

– **Educația preșcolară:** în vederea creșterii participării la educația preșcolară, ca bază pentru succesul educațional ulterior, în special în cazul celor provenind din medii dezavantajate, până în 2020 cel puțin 95 % dintre copiii cu vârsta cuprinsă între 4 ani și vârsta pentru înscrierea obligatorie la școala primară ar trebui să beneficieze de educație preșcolară.

Monitorizare

Din anul 2012, Comisia Europeană monitorizează progresele Uniunii și ale fiecărei țări membre pe traiectoriile stabilite prin obiectivele strategice și criteriile europene de referință. În felul acesta, fiecare stat membru dispune de posibilități de evaluare a propriilor progrese și de comparare a perfomanțelor cu benchmark-urile europene.

II.4.2. Caracteristici ale contextului național

Cum se poziționează România în contextul european actual[15]? După o perioadă de cinci ani de participare ca membră a Uniunii Europene, România este caracterizată ca aparținând la ceea ce se numește în termeni europeni *the catching-up group of EU countries in terms of competitiveness performance*[16]. Diagnosticarea stărilor românești nu lipsește și oferim câteva ilustrări.

---

[15] Pentru o caracterizare istorică (1860-2013) a performanțelor economice și politice ale României în cadrul european, vezi: Lazăr Vlăsceanu și Marian-Gabriel Hâncean, Modernitatea Românească, Pitești, Editura Paralela 45, 2014.

[16] Pentru detalii privind starea societății și economiei românești în cadrul Uniunii Europene, vezi: Commission Staff Working Document. Assessment of the 2014 national reform programme and convergence programme for Romania. *Accompanying the document* Recommendation for a Council Recommendation on Romania's 2014 national reform programme and delivering a Council opinion on Romania's 2014 convergence programme. {COM(2014) 424 final}

Economie și administrație

PIB-ul per capita al României (în termenii paritari ai puterii de cumpărare) reprezenta în 2013 circa 52,8% din media europeană. Nici productivitatea muncii și nici productivitatea altor factori de producție nu asigură încă mai mult decât un nivel scăzut de competitivitate europeană economiei românești actuale. IMM-urile dezvoltă în proporție covârșitoare o producție economică și de servicii pentru consum intern și sunt supuse unui control administrativ și de taxare încă descurajator, pe când mare parte din industria capabilă de export este deținută de corporații străine, prea puțin interesate de finanțarea cercetării și inovațiilor din companiile deținute în România. Sistemul administrației publice este pe cât de politizat, pe atât de ineficient. Politicile publice apar ca dirijate predominant de interese politice sectoriale și nu de interese naționale, prea puțin bazate pe evidențe documentare și pe implicarea experților. De aceea, recomandările Comisiei Europene se concentrează asupra necesității de dezvoltare a mediului de afaceri, de îmbunătățire a sistemului de cercetare și inovare sau de promovare a competiției și eficienței în rețelele industriale.

Forța de muncă: dependențe multiple, deficit de competențe, inegalități de venit în creștere

Cea mai mare parte a forței de muncă adulte este angajată în agricultură (circa 30%) și industria manufacturieră (25%), sectoare care relevă încă o productivitate scăzută a muncii (e.g. producția noastră medie agricolă ar reprezenta circa 50% din media europeană). Dispunem astfel de o mare rezervă de forță de muncă pentru acele sectoare economice în care valoarea adăugată ar fi mult mai mare. Numai că o astfel de rezervă este asociată cu mari deficite de calificări și competențe. Dacă nu se vor lua măsuri reparatorii, un astfel de deficit va deveni una din frânele cele mai puternice

ale dezvoltării economice viitoare. Dezvoltarea unui învățământ vocațional-profesional și creșterea fluxurilor de studenți în învățământul superior, mai ales în inginerie și științe, ar contribui la eliminarea acestui deficit.

Inegalitățile de venit sunt la noi unele din cele mai mari din UE, rata de angajare în muncă și de activitate este una din cele mai scăzute. În schimb, societatea noastră are încă rate înalte de dependență socio-economică individuală. De exemplu (Vlăsceanu et al., 2014), numărul gospodăriilor cu persoane active, de salariați și agricultori, era în 2013 doar cu 15% mai mare decât numărul gospodăriilor cu persoane inactive de șomeri și pensionari (raportul este de 1:0,85), respectiv de circa 2,7 ori mai mare decât numărul gospodăriilor de pensionari. Raportul dintre gospodăriile producătoare economic și gospodăriile dependente este supraunitar (2,7:1), dar la nivel minim. Dintre 2,7 gospodării, una este dependentă economic. Numărul persoanlor inactive economic din gospodăriile de agricultori îl depășește pe cel al persoanelor active. Raportul dintre persoanele active și persoanele inactive din totalul gospodăriilor este subunitar, de 0,8. Fiecare persoană activă din gospodăriile românești trebuie să ofere sprijin economic pentru circa 1,2 persoane inactive, dintre care cele mai multe sunt pensionare. Dependențele economice individuale din societatea românească actuală sunt mari și încă în creștere. Trăim într-o societate aglomerată mai ales de persoane dependente economic.

Lipsă de interes public și individual față de educație

Dezinteresul față de educație este în România foarte mare. Numai 22,8% dintre cei în vărstă de 30-34 de ani au absolvit un ciclu de învățământ superior, aflându-ne alături de Italia, Croația și Malta la cele mai scăzute niveluri din UE, chiar dacă din 2002 nivelul a crescut de peste 2,5 ori, de la 9,1%. Pentru anul 2020 se

preconizează ca numărul absolvenților de învățământ superior să ajungă la 26,7%, față de 40% conform benchmark-ului european sau față de proporția de 66% în Luxemburg, 60% în Irlanda, 50% în Franța sau 45% în Polonia, 40% în Slovenia sau Slovakia, 36% în Bulgaria.

Datele disponibile arată că repartizarea cheltuielilor gospodăriilor românești este tipică pentru o țară săracă și cu venituri mici ale populației. Peste 40% din bugetul gospodăriilor era alocat, în perioada de după 2008, cheltuielilor pentru consumul alimentar, circa 20% pentru a acoperi costurile utilităților locuirii, 20% pentru transport și comunicații și 10% pentru îmbrăcăminte. Adică 90% din venituri sunt investite în asigurarea condițiilor minime de viață și 10% în altele. Dintre cele din urmă, ce ponderi au investițiile în educație? Nu depășesc 1%, sunt de circa opt-nouă ori mai mici decât investițiile în procurarea de tutun și băuturi alcoolice. Indiferent de nivelul veniturilor unei gospodării românești, în medie, tutunul și băuturile alcoolice atrag mai multe investiții decât educația, care se află pe pragul cel mai de jos al prețuirii.

Cheltuielile cu educația în totalul cheltuielilor de consum ale unei gospodării au scăzut în mod continuu, de la o medie de 0,6% din bugetul familial din 2008, la 0,3% în 2013 sau de la 8,3 lei, la 5 lei lunar. Să reținem: în anul 2013, o familie medie din societatea românească investea în medie lunar circa 5 lei în educația membrilor săi, adică de circa trei ori mai puțin decât costul unui pachet de țigări. S-ar putea ca acest nivel scăzut al investițiilor gospodăriilor individuale în educație să fie explicat prin invocarea gratuității școlarizării din România și a investițiilor publice în educație. Totuși, costurile sociale ale educației școlare au crescut în mod constant o dată cu apariția unei piețe a educației. Un rol important în această dezvoltare l-au avut apariția la noi, după 1990, a învățământului

privat și multiplicarea taxelor de școlarizare. Totodată, investiţiile publice în educaţie au fost la noi, după 1990, nu numai cele mai mici din Uniunea Europeană, ci și în continuă scădere după 2008, în ciuda unor oscilaţii minore. În perioada 2008-2012, cheltuielile publice pentru educaţie, așa cum rezultă din datele privind execuţia bugetului de stat, sunt mult inferioare faţă de cele care se alocă protecţiei sociale, apărării sau transporturilor. Ca tendinţă generală, cele mai mari temeri ale românilor – survenirea îmbolnăvirii, creșterea preţurilor și incapacitatea de a frecventa o școală pentru alfabetizare și pentru dobândirea unei calificări profesionale – corespund celor mai neglijate sectoare publice și celor mai mici investiţii publice.

Din aceste distribuţii rezultă cu pregnanţă că nici statul, prin politicile sale publice de finanţare și organizare a educaţiei, nici gospodăriile individuale, prin cheltuielile pentru educaţie, nu valorizează educaţia într-atât încât să investească în creșterea calităţii instruirii și a dezvoltării competenţelor individuale. Raportul din 2014 (CNFIS, 2014) al Consiliului Naţional pentru Finanţarea Învăţământului Superior (CNFIS) evidenţia că în cazul României, cheltuielile/student au scăzut în mod accentuat: de la 5435,7 PPS în anul 2007, la 4121,1 PPS în anul 2010 (scădere de 24%) și 3936,1 PPS în 2011 (scădere de aproximativ 27%). Această evoluție a dus la creșterea decalajului României faţă de nivelul mediu al cheltuielilor în Uniunea Europeană. În anul 2010, cheltuielile/student, în România, reprezintă aproximativ 41% din media europeană. Decalajul este imens faţă de Statele Unite, în Romania cheltuielile/student fiind de 4,5 ori mai mici faţă de cele din SUA.

Prestigiul educaţiei în formarea și selecţia talentelor pentru dezvoltarea personală și socială se află la cele mai mici cote în societatea noastră. De altfel, procentele de promovare a examenelor de capacitate sau de bacalaureat, după introducerea în 2011-2012 a unor acţiuni de eliminare sau îngustare a surselor de corupţie,

indică dezinteresul individual față de performanțele din educație fie prin absenteism (ajuns la 50% din cohorta 2013-2014), fie prin nepromovare (de către alți circa 40% dintre cei înscriși). Comparativ cu elevii din alte țări europene (Figura de mai jos), elevii români manifestă cea mai scăzută intensitate a motivației de a învăța, prețuiesc cel mai puțin importanța educației pentru viața lor. Reacția lor e pe cât de naturală, pe atât de rațională: am ajuns în situația în care în societatea noastră nu contează ce știi sau ce merite ai, ci pe cine știi, pe cine servești, de cine depinzi.

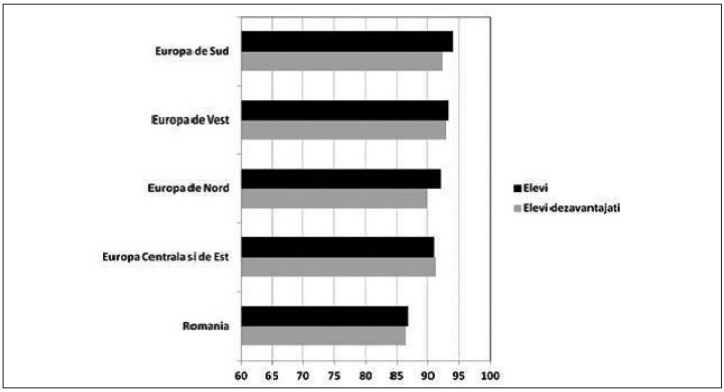

Figura 16. Graficul ilustrează procentul elevilor din statele europene, participante în cadrul testării PISA 2012, care au declarat că sunt „de acord" și „total de acord" cu enunțul „Să învăț cât mai bine la școală este un lucru important". Datele prelucrate și raportate în cadrul graficului provin din baza de date OECD. (Hâncean, 2014)

Fluxuri de studenți

Analiza fluxurilor de studenți relevă o dinamică fluctuantă, crescătoare și descrescătoare, dependentă de creșterea/descreșterea cererii de calificări academice și de efectele deficitului demografic. Imaginea fluxului de studenți pe perioada 1990-2012 este ilustrată de al doilea grafic din Figura de mai jos și de tabelul care prezintă numărul de studenți înscriși în anul I de studii in perioada 2007-2013.

Tabel 13. Numărul de studenți înscriși în anul I de studii in perioada 2007-2013, CNFIS, pe baza raportărilor realizate de universități, cu data de referință 1 ianuarie a fiecărui an universitar; s-a notat cu 2013 anul universitar 2012/2013.

Ani universitari (date de ref. la 1 ian)	Studenţi fizici (LMD) – an 1			Licenţă – an 1			Master – an 1			Doctorat – an 1		
	Total (LMD)	din care:		Total (L)	din care:		Total (M)	din care:		Total (D)	din care:	
		buget	taxă		buget	taxă		buget	taxă		buget	taxă
2013	160.575	99.446	61.129	103.816	60.865	42.951	52.931	35.669	17.262	3.828	2.912	916
2012	167.819	98.606	69.213	110.577	61.903	48.674	53.094	33.886	19.208	4.148	2.817	1.331
2011	193.885	100.527	93.358	125.987	62.277	63.710	61.936	34.718	27.218	5.962	3.532	2.430
2010	229.417	97.323	132.094	149.155	61.887	87.268	73.419	31.992	41.427	6.843	3.444	3.399
2009	224.686	80.355	144.331	151.163	61.493	89.670	66.725	15.837	50.888	6.798	3.025	3.773
2008	201.721	76.471	125.250	141.415	56.455	84.960	54.308	18.185	36.123	5.998	1.831	4.167
2007	203.689	77.217	126.472	144.730	61.739	82.991	54.444	13.855	40.589	4.515	1.623	2.892

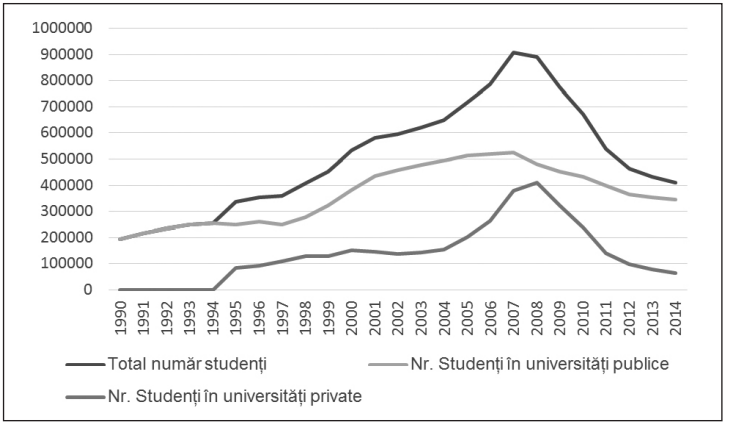

Figura 17. Creșterea și descreșterea fluxului de studenți, CNFIS 2014

Începând cu anul 2008 cererea individuală de calificări universitare a scăzut brusc, mai ales în universitățile particulare și în cele publice regionale. Scăderea cererii se asociază cu deficitul demografic în creștere, mai ales pentru cei care ating vârsta modală de intrare în învățământul superior.

Evaluări europene ale stărilor românești din educație și cercetare

Astfel de configurări au condus la evaluări de genul următor, cuprinse în documente oficiale[17] ale Consiliului European:

Starea sistemului de educație ca întreg

Reforma educației din 2011, care stabilește o agendă pe termen lung pentru îmbunătățirea calității învățământului la toate nivelurile, nu este încă pe deplin operațională, din cauza insuficienței resurselor financiare și umane. Ca urmare a declinului puternic al învățământului profesional și tehnic din ultimii 20 de ani, mai multe reforme și proiecte-pilot au fost inițiate în ultimii ani, dar disponibilitatea învățământului profesional și tehnic, relevanța sa pentru piața forței de muncă și implicarea întreprinderilor în învățarea la locul de muncă și în ucenicii rămân la un nivel scăzut. **Persistă necorelări importante între competențele absolvenților de învățământ terțiar și nevoile pieței muncii, iar legătura dintre întreprinderi și mediul universitar rămâne deficitară, așa cum indică rata ridicată a șomajului și faptul că mulți absolvenți de universități își găsesc un loc de muncă în profesii care fie nu corespund pregătirii lor, fie sunt sub nivelul lor de calificare**. Participarea la activități de învățare pe tot parcursul vieții continuă să fie printre cele mai scăzute din Uniune. Rata de părăsire timpurie a școlii este în continuare una dintre cele mai ridicate din Uniune și în prezent este mai ridicată decât cea înregistrată în 2010, populația romă fiind în mod special afectată. Ocuparea forței de muncă în rândul femeilor este obstrucționată de disponibilitatea redusă și de accesul limitat la facilitățile de îngrijire a copiilor care

[17] Recomandarea Consiliului din 8 iulie 2014 privind Programul național de reformă al României pentru 2014 și care include un aviz al Consiliului privind Programul de convergență al României pentru 2014,(2014/C 247/21) Jurnalul Oficial al Uniunii Europene C 247/109

să ofere servicii de calitate la un preț accesibil, în special pentru copiii cu vârste cuprinse între 0 și 3 ani.

În privința performanțelor învățământului terțiar și ale sistemului de cercetare și inovare, diagnosticul Comisiei Europene este elocvent:

- **În ceea ce privește învățământul superior:** s-a progresat prea puțin în adresarea recomandărilor de a alinia educația terțiară la nevoile pieței muncii și a îmbunătăți accesul persoanelor din grupuri vulnerabile la educație. Aceste aspecte sunt vizate de strategia pe învățământ superior elaborată de Banca Mondială care evidențiază faptul că actualul sistem de sprijin bazat pe merit și alocat sub forma locurilor bugetate (acoperirea taxelor de școlarizare de la bugetul de stat) nu reușește să atingă grupurile dezavantajate.
- **Competitivitatea sistemului educațional este grav afectată de capacitatea redusă de cercetare și inovare.** Gradul de integrare al activităților de cercetare și inovare în politicile industriale este limitat, iar cooperarea dintre instituțiile responsabile de realizarea politicilor publice și cele responsabile de implementarea lor sunt insuficiente. Finanțarea redusă, absența unei scheme de finanțare multianuală și lipsa coordonării din guvern subminează eficiența sistemului public de cercetare. Acestora li se adaugă susținerea redusă a start-up-urilor, inexistența unor surse de finanțare pentru dezvoltarea de produse și a stimulării cooperării dintre companiile mari, IMM-uri și universități.
- **România a progresat foarte puțin în a adresa recomandările de a asigura o mai bună legătură dintre cercetare, inovare și industrie, în special prin prioritizarea activităților de cercetare și dezvoltare cu potențial de a atrage investiții private.** S-au făcut însă câțiva pași utili: Strategia Națională

de Cercetare, Dezvoltare și Inovare 2014-2020 cuprinde o componentă dedicată specializărilor *smart* (însă există nesiguranță privind implementarea acesteia); evaluarea institutelor de cercetare a dus la îmbunătățirea planificării lor strategice; creșterea procentului de deducere a taxelor și impozitelor aferente investițiilor în cercetare și inovare (de la 20% la 50%).

Câteva enunțuri sintetice derivate din evaluări curente

Pe baza analizei și evaluărilor sistemului românesc de învățământ superior în comparație cu media performanțelor europene și cu țintele de tip benchmark pentru 2020, putem identifica un set de enunțuri sintetice. Ele au menirea de a releva contextul național și european în care funcționează orice universitate a sistemului românesc și de a evidenția un set de implicații **(constrângeri/riscuri și oportunități)** relevante pentru o viitoare abordare diferită în construcțiile strategice și managementul instituțional ale universităților.

Mai întâi, pe baza datelor și informațiilor invocate mai sus, să identificăm unele din cele mai relevante deschideri, dar și constrângeri și riscuri cu care probabil că sistemul nostru de învățământ superior și instituțiile sale s-ar confrunta.

– **Cererea individuală de calificări universitare** nu pare să aibă șanse de creștere în viitorul apropiat. Rațiunile stagnării sau chiar ale scăderii cererilor individuale de calificări superioare s-au consolidat și la orizont nu apar șanse de schimbare. Iată aceste rațiuni. Declinul demografic continuă să-și releve consecințele negative mai ales în acest an și în 2016. Interesul individual față de investițiile în educație sunt în continuă scădere, motivația învățării scolastice este scăzută, numărul absolvenților de bacalaureat nu pare deloc să crească. Între certificările calificărilor universitare și deschiderile

de pe piața muncii nu există decât corespondențe haotice, induse de lipsa unor politici publice clare de dezvoltare economică a României și de relativa indiferență a universităților față de schimbările din piața muncii. S-a ajuns la apariția unei veritabile categorii a joburilor care necesită pregătire profesională redusă și nici nu oferă oportunități de dezvoltare personală și profesională (joburi „precare" profesional) pe care sunt angajați pe perioade scurte de timp absolvenții cu diplome universitare care sunt supracalificați profesional și subplătiți financiar. Numărul de absolvenți de învățământ superior angajați în joburi „precare" se cuplează cu numărul celor care intră după absolvire în șomaj de mai scurtă sau mai lungă durată. Împreună ei constituie ceea ce s-ar putea numi clasa socială a precariatului profesional și financiar. O astfel de clasă socială în creștere influențează negativ opțiunile tinerilor pentru continuarea și finalizarea educației. Pe de altă parte: (a) până în 2020 fluxurile de studenți trebuie să crească pentru a atinge cifra asumată la nivel european de Guvernul României de 26.7% din totalul celor care au vârsta modală corespunzătoare studiilor universitare; (b) universitățile sunt așteptate să se implice în programe de învățare/formare continuă care vor fi în expansiune; (c) calitatea educației timpurii și a celei secundare va crește astfel încât să crească și ponderea celor care optează pentru studii superioare.

Tabel 14. Constrângeri și oportunități privind cererea individuală de calificări universitare

Constrângeri/riscuri	Oportunități
Declin demographic; Scăderea cererii individuale de calificări universitare; Scăderea cererilor de calificări universitare pe piața muncii; Motivație scăzută a învățării.	Creșterea publică a fluxurilor de studenți ; Creșterea cererii sociale pentru programe de formare continuă; Creșterea calității educației secundare și a fluxurilor de bacalaureați.

– ***Investițiile publice și individuale în educație*** se situează la cote joase comparativ cu alte țări membre ale UE**.** Investițiile individuale în educație apar numai printre membrii educați ai clasei mijlocii superioare, chiar dacă și această clasă se află sub spectrul sărăcirii (mai ales personalul didactic din învățământul secundar și superior, medicii și inginerii de anumite calificări). În celelalte clase sociale și în grupurile marginalizate investițiile individuale în educație sunt cvasi-inexistente. Investițiile publice în cercetare și educație au manifestat o tendință de scădere continuă sau au înregistrat fluctuații de la an la an. În educație, în general, și în învățământul superior, în special, s-au acumulat atât de multe neajunsuri (în infrastructură, în dotarea laboratoarelor și a bibliotecilor, în existența de stimulente financiare și morale de angajare a noi talente), încât numai o creștere cu cel puțin 50% a investițiilor publice pe termen mediu și lung, de exemplu până în 2020, ar putea genera începuturile recuperărilor. Problema e și de alt tip. Anual pierdem, prin migrație externă, unele din cele mai puternice talente calificate cu resursele precare de care dispunem. Mai mult, un sistem de educație neperformant duce la stagnare sau chiar regres economic, la fluctuații mari în opțiunile politice configurate într-o democrație încă neconsolidată și la manifestări de corupție sau de criminalitate.

Tabel 15. Constrângeri și oportunități privind investițiile publice și individuale în educație

Constrângeri/riscuri	Oportunități
Investiții individuale în educație reduse datorită recrutărilor de tip clientelar; Stagnarea la nivelurile actuale ale investițiilor publice în învățământul superior; Stagnarea la nivelul actual al investițiilor în cercetare; Migrație externă a candidaților la studenție și a absolvenților.	Creșterea ponderii meritocrației în oportunitățile de angajare; Creșterea investițiilor publice în învățământul superior; Creșterea investițiilor în cercetare conform european benchmarks; Introducerea de stimulente financiare pentru atragerea talentelor în universități.

– ***Diverificarea surselor de finanțare a învățământului superior*** este o opțiune majoră, mai ales din fondurile europene structurale în condiții de garantare cu fonduri publice a angajamentelor instituționale.

Tabel 16. Constrângeri și oportunități privind diverificarea surselor de finanțare a învățământului superior

Constrângeri/riscuri	Oportunități
Lipsa oportunităților de implicare a universităților în proiecte europene finanțate din fonduri structurale; Dificultăți de implicare a universităților în proiecte de consultanță pentru dezvoltarea regională și locală, publică sau privată; Stagnarea sau chiar scăderea taxelor de studii pentru atragerea de studenți plătitori de taxe; Descurajarea inițiativelor antreprenoriale (e.g. start-ups, incubatoare de afaceri etc.).	Creșterea oportunităților, inclusiv financiare, de implicare a universităților în proiecte europene; Dezvoltarea de parteneriate între universități și organizații publice sau private Introducerea legală a unui plafon minim al taxelor de studii; Introducerea legală a unor facilități fiscale pentru stimularea angajării studenților și universitarilor în inițiative antreprenoriale de transfer tehnologic innovator.

– ***Calificările universitare în relație cu piața muncii necesită o reconfigurare a programelor de studii.*** După 1990, capacitățile antreprenoriatului academic au fost active și profitabile, dar în prezent și-au atins limitele. Sunt prea multe programe de studii în domeniile disciplinelor socio-umane, depășind cu mult cererea socială. În aceeași universitate sau în universități vecine geografic există programe de studii în mare parte similare, pe profiluri legate de mediu, comunicare, jurnalism etc. În zone geografice cu populație și șanse de dezvoltare economică limitate există prea multe universități cu programe de studii similare sau identice. Programele de master nu dispun de nicio bază legislativă de încurajare a angajării studenților pe traiectoriile unor calificări mai înalte. Structura curriculară a programelor de studii este centrată cvasi-excluisv pe interesele personalului didactic și nu răspunde nici calificărilor precedente, nici motivației și nici

dezvoltării profesionale viitoare a studenților. *Curricula centrată pe învățarea studenților* este o simplă lozincă politică, nu pare să corespundă realității predării.

Tabel 17. Constrângeri și oportunități privind calificările universitare în relație cu piața muncii

Constrângeri/riscuri	Oportunități
Continuarea diversificării și fragmentării programelor de studii la nivel de licență, Corelarea strânsă a programelor de licență cu cele de master; Păstrarea registrului actual al calificărilor universitare, inclusiv cu privire la master; Conservarea actualei distribuții geografice și academice a universităților și a profilurilor lor.	Eliminarea paralelismelor sau redundanțelor curriculare din programele de studii la nivel de licență; Creșterea flexibilității programelor de master; Creșterea exigențelor de înregistrare a unei calificări universitare și introducerea în legislația muncii a diferenței dintre calificarea de licență și cea de master; Introducerea de stimulente financiare publice pentru profilarea mai accentuată a universităților și stabilirea de parteneriate sau consorții inter-universitare.

– ***Calitatea academică a universităților și universitarilor*** este evaluată de către ARACIS sau CNATDCU doar în mod birocratic și ritualic. Nu dispunem de mecanisme de încurajare a competiției intra și inter-universitare în termenii unor performanțe tot mai înalte, ci mai ales în cei ai oferirii facile de diplome și calificări universitare. Dispunem de o competiție centrată pe performanțe ale generozității si nu ale exigenței academice. Într-un sistem universitar diversificat, nu există decât diferențieri instituționale admise tacit și refuzate explicit, orientate stimulativ către nivelurile de jos ale performanțelor și descurajant către cele de sus.

Tabel 18. Constrângeri și oportunități privind calitatea academică a universităților și universitarilor

Constrângeri/riscuri	Oportunități
Perpetuarea actualelor metodologii ale CNATDCU și ARACIS și a criteriilor de performanță instituțională și individuală.	Schimbarea metodologiei CNATDCU și ARACIS de evaluare a calității academice.

– ***Baza legală a educației și învățământului superior*** este mai degrabă instabilă sau fluctuantă. Legii organice care reglementează domeniul educației, adoptate în 2011 i-au fost amendate în circa 3 ani pest 40% din articole, iar alte 10% din prevederi nu au devenit funcționale. Complezența față de autoritatea legală se îmbină cu exceptări sau amendări gratificate de aceeași autoritate în mod proporțional cu complezența.

II.4.3. Analiza internă a universității

Identificarea elementelor specifice contextului extern al universității ar urma să fie completată de analiza structurilor sale interne. În această privință, următoarele referințe sunt importante:

Analiza profilului actual:

– specificarea **componentelor academice** (e.g. facultăți, departamente, institute/centre de cercetare) și mai ales a relațiilor dintre aceste componente sub forma unei **analize de rețea** în care să se specifice diverse fluxuri (umane, financiare, de cercetare sau predare etc); analiza profilurilor programelor de studii pentru a identifica repetări redundante sau convergențe, posibiltăți de accentuare a complementarităților etc;
– analiza **fluxurilor de studenți** în funcție de: provenienta geografică, socială și educațională, motivația pentru învățare și carieră profesională etc., pe facultăți și programe de sudii;
– analiza resurselor de personal academic/cercetare pe fiecare facultate/departament/centru de cercetare și pe total universitate prin raportare la: structura disciplinară a programelor

de studii, vârstă, producție (performanță) științifică atestată național și internațional;
- analiza resurselor de învățare pentru studenți: identificarea corespondețelor dintre cerințele predării/examinării studenților și resursele de învățare; starea bibliotecilor, starea laboratoarelor, starea bazei informatice utilizabile de către studenți; analiza stilurilor de predare și a tehnicilor de implicare a studenților n învățare;
- analiza aparatului administrativ în funcție de nevoile universității si ale componentelor sale, de gradele de calificare etc;
- evaluarea prin metode de genul **tracer study** („*traking*") a angajabilității absolvenților, analiza punctelor de vedere ale organizațiilor și persoanelor interesate (stakeholders) de starea universității.

Acestea ar urma să fie catalogate într-o analiză SWOT **a profilului actual al universității:**
- identificarea actuală a avantajelor comparative/competitive și a domeniilor de intervenție corectivă;
- compararea sistematică a acestora cu dinamica dezvoltărilor specifice mediului extern al universității.

Implicații pentru o nouă abordare a managementului strategic

Din datele relevate de comparația europeană a sistemelor și instituțiilor de învățământ superior a rezultat că sistemul românesc este inclus în ceea ce se numește „*the catching-up group of EU countries in terms of competitiveness performance*"[18]. Implicația acestei categorizări este dublă. Pe de o parte, „*each Member State is*

[18] Trad. România face parte din grupul statelor membre care au de recuperat în termenii atingerii unui nivel al performanței competitive;

different and the EU of 27 is more diverse than it was a decade ago"[19]. „Diversitatea este mai ales culturală, rezultat istoric consacrat și reproductibil, între altele, prin educație. Uniunea Europeană a optat pentru păstrarea, chiar dezvoltarea diversității culturale și nimic nu ar trebui să zdruncine un astfel de principiu. Pe de altă parte, este foarte probabil ca lipsa competitivității performanțelor academice să se asocieze cu o atractivitate scăzută a universităților românești chiar și printre candidații naționali la studenție, îndemnându-i chiar, cum de altfel a început să se întâmple în urmă cu vreo zece sau mai mulți ani, la migrația pentru studiu sau pentru angajare în alte sisteme mai performante. În plus, existența diversității sistemelor naționale nu s-ar afla în contradicție cu setul european de politici și *benchmark-uri*Comisia Europeană considerând că obiectivele propuse pentru 2020 sunt benefice tuturor statelor membre indiferent de diferențele dintre ele. Pentru atingerea lor însă s-a încurajat individualizarea acestora în funcție de contextul național, astfel încât traiectoria aleasă de membru să îi reflecte nivelul de ambiție. Eforturile naționale și europene ce urmează să fie depuse sunt gândite a se susține reciproc.

Implicația acestor principii și politici sperăm că a devenit clară. Sistemul și instituțiile noastre academice trebuie concomitent:

- să-și conserve specificul instituțional, cultural-istoric, național și
- să se angajeze pe o traiectorie a schimbărilor convergente cu țintele europene în vederea creșterii competitivității lor naționale și europene.

Managementul strategic al universităților ajunge astfel să aplice acea abordare care asigură concomitent stabilitatea propriei

[19] Trad. Fiecare stat membru este diferit, prin urmare EU 27 este mult mai diversă decât în urmă cu un deceniu – preluat din EUROPE 2020 "A strategy for smart, sustainable and inclusive growth", disponibilă online aici: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52010DC2020; accesat în octombrie 2015;

specificități naționale și transformările care ar contribui la sporirea competitivității europene. Problema este una de **configurare** a combinațiilor dintre stabilitate și transformare relevate prin **poziționarea instituțională** a universității în câmpul academic național și european. Numim această abordare ca una a **configurării structurale în vederea unei poziționări instituționale competitive**.

O astfel de abordare presupune distingerea următoarelor componente ale managementului strategic:

- **Contexte:** localizare și arie de influență geografică, starea mediului natural și a capitalului natural, dinamica demografică a teritoriului de recrutare a studenților, starea și perspectiva producției economice, tradiții culturale dominante și dinamica industriilor culturale recente, distribuții ale avuției și veniturilor individuale, fluxuri ale imigrației și emigrației populației, rețeaua școlară preuniversitară, rețele și facilități de transport etc;
- **Configurări relevate de stări succesive în istoria instituției:** specificarea unui set de atribute care facilitează caracterizarea stărilor succesive ale structurii universității și trecerile de la o stare la alta. De exemplu, atribute referitoare la stări și deveniri ale programelor de studii, ale structurilor lor curriculare și ale capacităților de atragere de studenți;
- **Analiza corespondențelor dintre contextele și configurările istoric variabile ale universității:** se vor idenitifica oportunități și riscuri pe cicluri ale devenirii universității;
- **Analiza contextelor actuale de funcționare, identificarea transformărilor ce ar trebui să se producă și definirea acelei configurări structurale a universității care ar corespunde unei noi poziționări într-un spațiu competitiv.**

Menirea principală a managementului strategic este de a susține stabilitatea universității, dar și de a promova acele schimbări

strategice care i-ar asigura o poziționare competitivă într-un câmp academic în schimbare. Procesul de construcție a strategiei devine unul de proiectare planificată a devenirii pe baza analizei sistematice și a unei viziuni de **leadership**, de învățare colectivă și de concurență a ideilor de poziționare intra și inter-instituțională. Strategiile competitive iau forma unor planuri ale pozițiilor și perspectivelor deschise în care fiecare componentă a universității își realizează stabilitatea și avantajul competitiv.

II.5. Concluzii

Asupra universităților a fost manifestată o permanentă presiune de a-și îmbunătăți managementul în sensul adoptării unui management strategic. Acest lucru s-a întâmplat în special sub presiunea provocărilor actuale:

- deficitul demografic național tot mai pronunțat,
- subfinanțarea publică perpetuată a învățământului superior,
- scăderea intereselor personale față de investiția în propria educație,
- relativa stagnare a creșterii economice cuplate cu o redusă absorbție a forței de muncă tinere calificate.

Acestor forțe de presiune li se adaugă și schimbările pe care învățământul superior le-a suferit inevitabil/natural: orientarea către masificare, presiunea de a crește echitatea în accesul la educație de calitate, omogenizarea accentuată a programelor de studii din universități, izomorfismul instituțional al universităților, inerția sau lipsa de adaptare a universităților la un mediu turbulent. În contextul necesității adaptării universităților la dinamica societății și a economiei cunoașterii, se impune o tranziție către management strategic.

Managementul strategic este o abordare în concepție și un set integrat de practici rutiniere și creative în realizare. Numai

considerat astfel poate să conducă la atingerea unor criterii de optimalitate a eficacității și eficienței organizației. Ca practică se conformează următoarei matrici instituționale:

- Construcția strategiei este un proces analitic secvențial și unul de învățare. Strategiile efective sunt derivate din analiza tehnică și rațională deliberată, eliberată de prejudecăți, dependentă de tradițiile și istoria organizației, dar și liberă de constrângeri consacrate de trecut. Învățarea anticipativă este regulă, nu excepție;
- Conducătorul organizației își asumă responsabilitatea managementului construcției și implementării strategiei. Nu se recomandă delegarea acestor responsabilități, ci doar mobilizarea tuturor cunoștințelor implicite și explicite ale membrilor organizației. Managementul strategic este un management al cunoașterii deținute de toți membrii despre organizație și despre poziționarea ei competitivă în mediu;
- Managementul strategic este centrat pe organizație, este individualizat în intenție și comparativ în orizonturi. Componentele organizației devin libere numai în inițiativele de maximizare a rezultatelor asumate prin strategie.
- Managementul strategic este creativ și în stadiul de construcție și în cele de aplicare, luând o formă continuu antreprenorială;
- Managementul strategic este opus managementului de tip laissez-faire laissez-passer. Este alert la rezultate și schimbări în mediu intern și extern și intransigent față de tendințele centrifuge din organizație.

Menirea principală a managementului strategic este de a susține stabilitatea universității, dar și de a promova acele schimbări strategice care i-ar asigura o poziționare competitivă într-un câmp academic în schimbare. Pentru a atinge acest deziderat,

universitățile trebuie să dezvolte instrumente de management strategic (procese de auto-evaluare, strategii, planuri de acțiune etc.) ale căror caracteristici sunt prezentate în acest capitol. Acestea trebuie să țină cont de punctele forte și slabe ale instituției, de eventualele oportunități și de contextul în care aceasta funcționează (inclusiv obiectivele stabilite la nivel european de către România).

III. Management strategic: considerații practice privind construcția unui cadru strategic instituțional

Renaldo Niță

Motto: „*Schimbarea este inevitabilă pentru cadrele universitare din Europa. Lumea (de azi) este indiferentă față de tradiția și reputația din trecut, neiertătoare față de fragilitatea și ignoranța unor obiceiuri sau practici. Succesul se va îndrepta către acele persoane și țări care se vor adapta rapid, care se vor plânge cel mai puțin și care vor fi deschise la schimbare.*"
Andreas Schleicher,
Directorul Direcției Educație din cadrul OECD [1]

III.1. Definiții ale strategiei

Strategia se referă, în principal, la acele acțiuni care determină înflorirea, supraviețuirea sau dispariția unei organizații. Strategia reprezintă procesul prin care astfel de acțiuni sunt proiectate și puse în aplicare. Acest proces este esențial pentru succesul în timp

[1] Din discursul d-lui Andreas Schleicher, Directorul Direcției Educație din cadrul OECD; apud EPFL Development Plan 2012-2016, p. 3 accesat la adresa: http://direction.epfl.ch/files/content/sites/direction/files/EPFL%20Development%20plan%202012-2016%20310811%20fin.pdf

al oricărei organizații indiferent de modul în care definim termenul de „succes". Pentru cei care conduc organizațiile, strategia implică un număr mare de analize și activități, iar înțelegerea și utilizarea acestora reprezintă abilități extrem de importante care stau la baza succesului organizațiilor.

Pentru a elabora strategii, conducătorii organizațiilor trebuie să înțeleagă atât provocările și amenințările din mediul extern, cât și resursele și capacitățile existente în organizație. De asemenea, ei trebuie să evalueze modul în care pot exploata avantajele competitive pe care le au, precum și modul în care concurează pentru resurse limitate și clienți. Managerii trebuie să fie pregătiți să acționeze pe baza unor informații care nu întotdeauna sunt complete și a unor predicții aproximative asupra unui viitor cvasi-necunoscut. Ei trebuie să fie în măsură să caute noi surse de inovație care să corespundă modului în care operează și să fie capabili să pună în aplicare strategia stabilită, să producă schimbările impuse de aceasta pentru a-și atinge obiectivele pe termen lung.

Termenul de strategie a fost inventat în Atena, în jurul 508-7 î.Hr., acolo unde, în caz de război, zece strategi erau aleși în Consiliul de război atenien și le era dată atât puterea militară, cât și cea politică. Etimologic, *strategos* (sau general), provine de la *stratos* (armata) și *agein* (a conduce) (Heracleous, 2010).

Dezvoltată și folosită atât de mult în domeniul militar, strategia se referă la: „folosirea luptei în scopul războiului; aceasta trebuie, așadar, să propună întregului act militar un **obiectiv** care să corespundă scopului acestuia, adică elaborează **planul de război** și leagă de acest obiectiv **șirul activităților** ce trebuie să ducă la el, întocmind planurile diferitelor **campanii** și organizând **luptele** lor distincte. Deoarece toate acestea se pot hotărî, de cele mai multe ori, numai pe bază de premise, care nu se adeveresc toate, iar o mulțime de alte hotărâri, mai amănunțite, nici nu se pot emite

dinainte, rezultă de la sine că strategia trebuie să însoțească armata pe câmpul de luptă, pentru a ordona lucrurile în amănunt, la fața locului, și a proceda, pentru ansamblu, la modificările ce se impun fără încetare" (von Clausewitz, 2001).

Nu există o definiție standard, universal acceptată, pentru „strategie", mai fiecare teoretician sau strateg încercând să ofere câte o definiție proprie prin care să încadreze procesul de elaborare a strategiei organizaționale într-una din multiplele școli de management strategic apărute începând, mai ales, cu anii '80.

Viziunea clasică, tradițională, vede strategia fiind definită mai ales din perspectiva funcției sale de planificare pentru care strategia reprezintă:

– „stabilirea scopurilor și obiectivelor de bază ale unei întreprinderi, pe termen lung, precum și adoptarea de cursuri de acțiune și alocarea de resurse necesare pentru aceste scopuri" (Chandler, 1962).

Din acest punct de vedere:

– „fiecare organizație de afaceri, fiecare subunitate a organizației și chiar fiecare individ (ar trebui) să aibă un set clar definit de scopuri sau obiective care o menține în mișcare într-o direcție aleasă în mod deliberat și care previne deriva în direcții nedorite" (Andrews, 2004).

Anii '80 introduc elemente noi în definirea strategiei. De exemplu, Porter vede strategia ca fiind:

– „un proces de analiză care este destinat obținerii avantajului competitiv pe termen lung al unei organizații în detrimentul celeilalte" (Porter, 1985),

în timp ce Henderson crede că strategia este făcută:

– „pentru a permite unei organizații să identifice, să construiască și să desfășoare resurse în vederea atingerii obiectivelor proprii" (Henderson, 1984).

Oricât de diverse ar părea, aceste definiții cad de acord asupra a mai multor puncte comune privind strategia. Astfel strategia implică:

- un proces de analiză care ajută la
- stabilirea unor obiective organizaționale
- pe termen lung si cu alocarea deliberată a resurselor organizației către anumite activități care, cel mai probabil, pot duce la realizarea acestor obiective organizaționale.

III.2. Unele oportunități și amenințări actuale

Întotdeauna universitatea a fost percepută ca o organizație a învățării, nu numai din punctul de vedere al funcției pe care o joacă în societate, ci și din punctul de vedere al scanării mediului extern și al adaptării instituției la factorii care influențează acest mediu extern (Duke, 1998). Din această perspectivă, orice universitate ar trebui să urmărească patru scopuri:

- **Rolul formator** – dezvoltarea continuă a resurselor umane de care dispune, astfel încât prin intermediul acestora să-și consolideze poziția pe piață și să reușească să atragă celelalte tipuri de resurse de care are nevoie (financiare, materiale, logistice, informaționale etc.);
- **Rolul ameliorator**- creșterea standardului de viață, atât la nivelul societății, cât și pentru propriii angajați;
- **Rolul social** – crearea și oferirea de oportunități de viață (*life-chances*) indivizilor pentru ca aceștia să se desăvârșească și să joace roluri importante în cadrul societății;
- **Rolul transformator –** dezvoltarea unor capacități de autoînvățare la nivelul societății astfel încât dezvoltarea și schimbarea la nivelul a cât mai multor persoane să producă masa critică pentru schimbarea la nivel de societate (Barnett, 2002).

Toate aceste roluri trebuie, însă, abordate prin prisma necesității corelării ofertei educaționale cu nevoile stringente existente pe piața muncii, în caz contrar rolul universității în societate devenind unul mai degrabă formal decât formator (Yorke, 1999). Ca urmare, universitățile trebuie să treacă de la abordarea tradițională, clasică, de formare de bagaj de cunoștințe, la o abordare care să țină cont de cerințele pieței, în care să dezvolte aptitudini, competențe și atitudini cerute de angajatori cum ar fi:

- cunoștințe tehnice de bază, loialitate și lucru în echipă – pentru domeniul producției de bunuri;
- relaționarea cu clienții, empatie, amabilitate, bunavoință – pentru domeniul serviciilor interpersonale;
- organizarea activităților, analiză, creativitate și inovare – pentru domeniul serviciilor analitice (cercetare, inginerie, consultanță) (Reich, 1991).

De exemplu, în Marea Britanie universitățile își desfășoară activitățile într-un cadru din ce în ce mai exigent în care se menționează așteptările și codurile de practică pe baza cărora trebuie să fie prestate serviciile oferite publicului. Astfel de condiții au apărut din *„nevoia din ce în ce mai presantă a existenței unei convergențe legate de mecanismele prin care se asigură calitatea serviciilor în învățământ, astfel încât acestea să fie pliate pe cerințele unei pieţe aflate în continuă dezvoltare și diversificare”.* (Minea, 2013)

Globalizarea are implicații majore pentru sectorul învățământului superior, în special cu privire la: mobilitatea fizică și virtuală a studenților și a facultăților, informații și cunoștințe, acces virtual la educație, schimbul de politici și practici între universități. În multe țări OECD[2], trecerea de la învățământul superior elitist la învățământul superior de masă este practic finalizată. Deoarece

[2] OECD – The Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică).

mărimea segmentului de grupă de vârstă 18-25 ani este în continuă scădere, unele dintre aceste țări se confruntă cu o scădere a înscrierilor interne, iar atragerea de studenți străini este din ce în ce mai mult văzută ca o modalitate de a compensa această reducere. În același timp, în economiile emergente – în special China, India și în Asia de Sud-Est – există o cerere tot mai mare pentru învățământul superior, iar internaționalizarea ar putea fi considerată drept o alternativă rentabilă și eficientă la varianta națională (Hénard et al., 2012).

Schimbările survenite în mediul extern au dus la un acces mai larg și la o mai mare diversitate a programelor de studii și a studenților, cu o diversificare a misiunii sociale a universităților. Pentru a satisface nevoile studenților de astăzi, învățământul superior a devenit mai flexibil, iar instituțiile de învățământ superior oferă acum învățământ la distanță și cursuri profesionale relevante pentru a atrage populația adultă. Această tendință este susținută și de schimbările intervenite pe piața muncii, precum și necesitatea de recalificare a adulților, prin învățarea pe tot parcursul vieții, pentru a rămâne competitivi pe o piață a muncii destul de turbulentă și în care apar competențe noi mai ales ca urmare a dezvoltării tehnologiilor ITC. În plus, cele mai multe sisteme de învățământ superior au suferit o formă de descentralizare care a schimbat, de asemenea, structura lor în ceea ce privește diversitatea și mărimea. Autonomia mai mare și mai diversă a instituțiilor de învățământ superior a dus la o creștere a responsabilității lor publice și la o mai mare transparență. Însă această responsabilitate crescândă n-a fost alimentată numai de autonomia lărgită a instituțiilor de învățământ superior, ci și de modificările survenite în sistemul de finanțare a universităților, în special prin stabilirea taxelor de școlarizare care, la rândul lor, au dus la cereri și așteptări crescute ale studenților mai ales cu privire la calitatea actului educațional.

Orice abordare referitoare la calitatea învățământului superior include, de obicei, instrumente cum ar fi: indicatori de performanță, mecanisme financiare și strategice, instrumente legislative și de reglementare, acreditare, audituri, clasamente, „*benchmarking*", standarde și orientări, cadre de calificare, evaluări de personal, sondaje în rândul studenților și absolvenților, evaluarea rezultatelor învățării, portofolii studenți și evaluări de calitate. Deși țările utilizează, în prezent, doar un număr limitat de astfel de pârghii și abordări pentru a promova calitatea, un astfel de cadru de calitate poate fi utilizat pentru a identifica combinația ideală pentru consolidarea calității învățământului superior.

III.3. Gândire operațională și gândire strategică

Gândirea operațională se referă la acele activități care sprijină funcționarea internă a unei organizații, bunul mers al acesteia de zi cu zi. Astfel de activități includ, de exemplu, proceduri de control al calității pentru resursele achiziționate sau pentru produsele/serviciile livrate pe piață, sisteme de soluționare a reclamațiilor clienților, tehnici pentru minimizarea costurilor sau a ciclului de producție, sisteme pentru gestionarea recrutării angajaților sau oferirea de recompense legate de performanță etc. Astfel de activități sunt proiectate pentru a produce, a vinde și a livra produsele/serviciile pe care le oferă organizația. O bună administrare a acestor activități permite organizației să-și folosească mai bine resursele, să controleze mai riguros costurile și riscurile, sporind capacitatea acesteia de a se gestiona în mod eficient.

În schimb, gândirea strategică ia în calcul performanța unor astfel de sisteme și activități în ansamblul lor. Este o abordare care analizează modul în care toate activitățile organizației sunt interconectate și relaționate una cu cealaltă pentru atingerea obiectivelor

și îndeplinirea misiunii acesteia. Gândirea strategică investighează nu numai modul în care trebuie să funcționeze activitățile organizației, ci și cum pot fi acestea combinate, cuplate sau duse la îndeplinire într-un mod inedit pentru a oferi un produs/serviciu original sau îmbunătățit pe piață. Eficiența operațională este esențială pentru punerea în aplicare a strategiei, dar nu poate înlocui gândirea strategică și luarea deciziilor. Mulți conducători de organizații confundă gândirea strategică cu eficiența operațională, însă trebuie făcută foarte clar distincția dintre cele două pentru a înțelege și a gestiona consecințele care decurg din decizia unei organizații de a alege clienții căreia i se adresează, piața pe care concurează și modul în care concurează pe acea piață.

III.4. De unde pornim în proiectarea unei strategii?

Managementul strategic trebuie înțeles mai mult decât este o simplă disciplină care poate fi învățată. Acesta reprezintă procesul prin care organizațiile își determină scopul, obiectivele și nivelurile dorite de realizare, decid cu privire la acțiunile de întreprins pentru atingerea acestor obiective într-un interval de timp adecvat (și, de multe ori, într-un mediu în continuă schimbare), pun în aplicare aceste acțiuni și evaluează progresul și rezultatele obținute. Aceste acțiuni pot fi completate, modificate sau schimbate ori de câte ori este nevoie. Magnitudinea acestor schimbări poate fi dramatică și revoluționară sau poate fi mai blândă și graduală.

Există trei întrebări pe care trebuie să și le pună orice strateg:

a. Unde vrem să ajungem / Unde trebuie să ne concentrăm eforturile (și de ce)?
b. Care sunt competențele și resursele de care dispunem?
c. Capabilitățile pe care le avem ne ajută să ajungem acolo unde dorim?

a. Unde vrem să ajungem / Unde trebuie să ne concentrăm eforturile (și de ce)?

Întrebările referitoare la „în ce tip de afacere trebuie să ne implicam" sau „ce tip de servicii trebuie să oferim" au fost printre primele pe care și le-au pus teoreticienii managementului strategic. Ele au dat naștere unor instrumente de analiză consacrate precum: matricea Boston Consulting Group sau modelul celor cinci forțe proiectat de Michel Porter. Cele trei tipuri de strategii propuse de Porter (cost minim, diferențiere sau concentrare) în lucrarea sa „Strategie competitivă" (Porter, 1980) au stat la baza unei serii întregi de dezbateri privind poziționarea produselor/serviciilor. Însă din anii '80 (când a apărut lucrarea lui Porter) și până în prezent s-a dezvoltat o pleiadă de școli de management strategic (cel puțin zece astfel de școli – dacă ar fi să ne luăm după (Mintzberg, 2005) care au dezvoltat mai departe conceptul. La un deceniu și jumătate de la apariția lucrării lui Porter, Gary Hamel deja jubila cu exemple de organizații care spărgeau tiparele regulilor clasice ale strategiei și creau întregi segmente de piață inedite sau oferte inovatoare (Hamel, 1996), în timp ce Adrian Slywotzky și David Morrison de la Mercer Management Consulting încurajau organizațiile să privească dincolo de produsele și serviciile pe care le oferă și să identifice zonele din lanțul lor valoric care pot genera profit (Slywotzky et al., 1998).

b. Care sunt competențele și resursele de care dispunem?

Dacă prima întrebare se concentrează mai mult pe mediul extern, cea de-a doua întrebare se referă la resursele de care dispune organizația. La modul cel mai simplu, abordarea internă a strategiei se bazează pe ideea că o organizație trebuie să facă ceea ce știe (ceea ce se pricepe) să facă cel mai bine. Conceptul de „competențe de bază/esențiale" („*core competences*") a fost introdus de Hamel si Prahalad (Prahalad et al, 1990) și reflectă experiența și expertiza pe

care o organizație (cazul analizat de Hamel și Prahalad se referea la „Federal Express") le pune la baza proiectării strategiei proprii și a atingerii obiectivelor pe termen lung. Câțiva ani mai târziu, John Kay, fostul director al Said Business School de la Universitatea Oxford, argumenta că aceste competențe de bază nu sunt singurele care pot (și trebuie) să definească avantajele competitive ale organizației, ci că – mai degrabă – accentul ar trebui să fie pus pe resursele și/sau pe competențele care sunt mai dificil de replicat de către concurență (Kay, 1995). Aceste capabilități distinctive („*distinctive capabilities*") sunt mai mult decât simple competențe de bază pentru că pot include elemente precum: patente, brevete, mărci, imagine, reputație, o poziție consolidată pe piață, „*know-how*" (care se formează în timp îndelungat), modele speciale de relații cu clienții și furnizorii.

c. Capabilitățile pe care le avem ne ajută să ajungem acolo unde dorim?

Nu în cele din urmă, capabilitățile pe care le avem/dezvoltăm trebuie să se potrivească cu poziția ocupată de organizație în piață (strategic fit). Nu are nici un sens să ne concentrăm pe o poziție pe piață pe care organizația nu o poate susține. La fel de lipsită de sens este și dezvoltarea de competențe în cadrul organizației care nu oferă nici un avantaj competitiv acesteia (Porter, 1996).

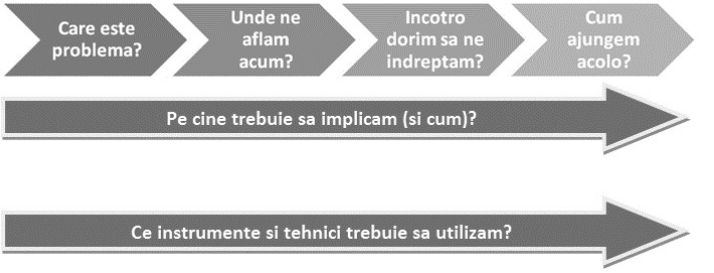

Figura 18. Întrebări pentru elaborarea strategiei

Unii teoreticieni recomandă abordarea strategiei în trei mari etape. Cunoscută și sub denumirea de „cadrul strategic AFI”[3], abordarea propune parcurgerea următorilor pași:

- **Analiza strategiei** – evaluarea obiectivă a organizației și a mediului (*Unde suntem acum și încotro vrem / trebuie să mergem?*);
- **Formularea strategiei** – formularea și alegerea unei succesiuni de activități care maximizează șansele de reușită (*Ce ar trebui să facem?);*
- **Implementarea strategiei** – punerea în practică a succesiunii de activități considerată „câștigătoare”, ținând cont de constrângerile existente atât pe plan intern, cât și în mediul extern (*Cum facem acest lucru?*).

---

[3] Vezi *The AFI Strategy Framework* în Frank T. Rothaermel, Strategic Management, 2nd edition, McGraw-Hill Education, New York, 2015, p. 1. Modelul în trei etape, chiar dacă nu este nou și nu îl întâlnim neapărat sub denumirea de “cadrul strategic AFI”, îl găsim și în multe alte manuale de specialitate anterioare referinței de față (a se vedea: Andrew Pettigrew, The Management of Strategic Change, Oxford, Blackwell, 1988; Gerry Johnson și Kevan Scholes, Exploring Corporate Strategy, 3rd edition, Englewood Cliffs NJ, Prentice-Hall, 1993; John L. Thompson și Frank Martin, Strategic Management: Awareness, Analysis and Change, 5th revised edition, Cengage Learning EMEA, 2005; Michael A. Hitt, Duane Ireland și Robert E. Hoskisson, Strategic Management: Competitiveness and Globalization: Concepts, 9th Edition, South-Western Cengage Learning, 2011; Gresory G. Dess, G, T. Lumpkin, Alan B. Hisner și Theodore Peridis, Strategic Management: Creating Competitive Advantages, 3rd Canadian Edition, McGraw-Hill Ryerson, 2012 – pentru a da numai câteva dintre teoreticienii care au abordat un model similar).

Figura 19. Cadrul strategic AFI – adaptare după Rothaermel (2015)

Este interesant de observat că una dintre etapele vitale ale managementului strategic – ne referim aici la etapa de **evaluare a strategiei** – este, de cele mai multe ori, neglijată sau, în cel mai bun caz, se presupune a fi abordată în etapa de formulare a strategiei. Este adevărat că la formularea strategiei se stabilesc obiective, criterii și indicatori de măsurare a acestora, însă aceasta face parte din formularea strategiei. Evaluarea strategiei ar trebui să răspundă la întrebarea: „cât de bine stăm în atingerea obiectivelor noastre pe termen lung?" și să ne indice abatarea sau nu de la drumul stabilit.

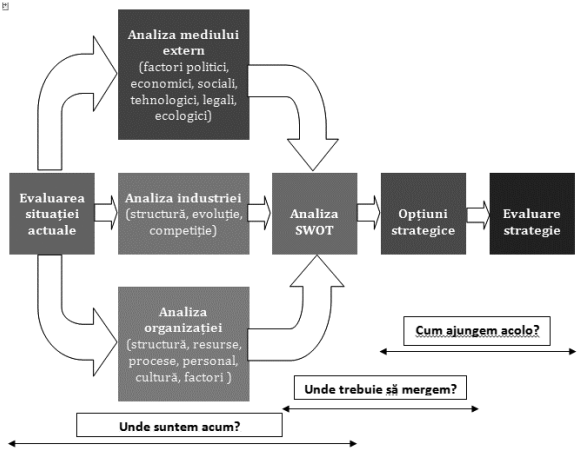

Figura 20. Procesul de elaborare a unei strategii – adaptare după David (2011)

Pe de altă parte, evaluarea strategiei trebuie văzută și ca o analiză obiectivă a ceea ce a mers bine și mai puțin bine în strategia noastră. Este o etapă în care ar trebui să scoatem în evidență bunele practici, factorii care ne-au ajutat/împiedicat în implementarea strategiei noastre și să ne facem lista de lecții invățate pentru a evita greșelile anterioare și a utiliza ceea ce a mers bine în strategiile viitoare ale organizației.

III.5. Etapele de realizare ale unei strategii

Strategia este un plan detaliat pentru obținerea succesului și reprezintă setul de decizii și activități care le alegem pentru a ne atinge obiectivele pe termen lung. Strategia este calea pe care o alegem, drumul pe care decidem să-l parcurgem pentru a ajunge la ceea ce ne-am propus pe terme lung. Fiecare organizație trebuie să își dea seama ceea ce vrea să realizeze și, apoi, să stabilească „cum se va face acest lucru cu produsele, clienții și operațiunile pe care le are" (Formisano, 2001).

Pentru realizarea unei strategii trebuie să parcurgem următoarele etape (aferente cadrului AFI prezentat anterior):

1. Analiza strategiei:
   - Stabilirea misiunii, viziunii și valorilor organizației;
   - Analliza factorilor interesați;
   - Analiza mediului extern îndepărtat (Analiza PESTLE);
   - Analiza mediului extern apropiat (Analiza industriei – cele 5 forțe ale lui Porter);
   - Analiza mediului intern (lanțul valoric, analiza SWOT, identificare resurse, capabilități, competențe-cheie, strategia bazată pe resurse, identificare avantaj competitiv).
2. Formularea strategiei:
   - Stabilirea direcțiilor de strategie și a priorităților (strategii generice de tip Porter, integrare in lantul valoric);

- Stabilirea obiectivelor strategice și a obiectivelor operaționale;
- Stabilirea criteriilor și indicatorilor de măsurare a obiectivelor;
- Evaluarea strategiei.

3. Implementarea strategiei:
   - Stabilirea sistemelor de management;
   - Stabilirea noii structuri și culturi organizaționale;

1. Analiza strategiei

1.1. Stabilirea misiunii, viziunii și valorilor organizației

Unii autori văd această activitate ca o etapă de sine stătătoare, diferită de etapa de analiză propriu-zisă, argumentând că aceasta nu este o etapă în care analizăm anumite date și informații, ci doar stabilim trei elemente pe baza cărora vom dezvolta strategia organizației (Hinton, 2012). Din acest punct de vedere, stabilirea misiunii, viziunii și a valorilor organizației este etichetată de către unii autori drept „etapa de fundamentare". Deși suntem de acord cu această interpretare, în cele ce urmează, spre simplificare, vom trata această activitate ca parte a etapei de analiză a strategiei.

Misiunea

Misiunea organizației este scopul esențial al organizației și se referă, în special, la motivul pentru care a fost înființată aceasta, la natura activităților pe care le derulează și la clienții pe care urmărește să-i servească și să-i satisfacă. Misiunea este scopul esențial al organizației care ne arată de ce există organizația, de ce a fost înființată acea organizație.

Redactarea misiunii este una dintre provocările cele mai mari prin care trece o universitate deoarece trebuie să arate prin ce diferă aceasta de celelalte universități, multe dintre ele având caracteristici similare.

Tabel 19. Exemple de formulări de misiune la universități renumite la nivel internațional

Universitatea Oxford, Marea Britanie	Realizarea și susținerea excelenței în toate domeniile de predare și de cercetare, menținând și dezvoltând poziția istorică de universitate de clasă mondială, precum și îmbogățirea comunității internaționale, naționale și regionale prin roadele cercetării sale, competențele absolvenților săi și publicarea de materiale academice și educaționale.
Massachusetts Institute of Technology, S.U.A.	Avansul cunoașterii și educarea elevilor în domeniul științei, tehnologiei, precum și alte domenii care vor servi cel mai bine națiunea și lumea în secolul 21.
Universitatea Cambridge, Marea Britanie	Contribuția la societate prin exercitarea educației, învățării și cercetării la cel mai înalt nivel internațional de excelență.
Universitatea Harvard, S.U.A.	Promovarea literaturii, artelor și științelor de bună calitate; dezvoltarea și educarea tinerilor în aceste domenii, precum și a face tot ceea ce este necesar pentru educația tinerilor din această țară (misiune neschimbată din anul 1650 până în prezent).
Colegiul Imperial din Londra, Marea Britanie	Colegiul Imperial din Londra întruchipează și oferă învățare, educație și cercetare de clasă mondială în domeniile științei, ingineriei, medicinei și afacerilor, cu accent pe aplicarea în practică în domeniile industriei, comerțului și asistenței medicale.
Universitatea Stanford, S.U.A.	Căutarea de soluții la problemele globale și echiparea studenților noștri cu educația de care au nevoie pentru a deveni lideri într-o lume complexă și interdependentă.
Universitatea McGill, Canada	Dezvoltarea învățării prin intermediul predării, burselor de studiu și serviciilor pentru societate în vederea oferirii celei mai bune educații către studenți eminenți, prin desfășurarea de activități științifice considerate a fi excelente în comparație cu cele mai înalte standarde internaționale, precum și prin furnizarea de servicii pentru societate prin acele modalități pentru care noi sunt cel mai bine adaptați din punct de vedere al punctele noastre forte academice.
Universitatea Națională din Singapore	Transformarea modului în care oamenii gândesc și acționează prin educație, cercetare și servicii.
Universitatea Națională Seul, Coreea de Sud	Misiunea Universității Naționale din Seul în secolul XXI este de a crea o comunitate intelectuală entuziastă în care studenții și oamenii de știință își unesc forțele pentru construirea viitorului.
Delft University of Technology, Olanda	Ca una dintre instituțiile renumite internațional pentru formarea inginerilor, TU Delft consideră că rolul său în societate constă în furnizarea de soluții tehnologice care să ducă mai departe societatea spre sustenabilitate și o economie înfloritoare. Ne poziționăm ca o comunitate academică deschisă care, prin personalul său științific și prin absolvenți, este reprezentată în întreaga lume academică și care își are rădăcinile în propriul mediu regional și național, social și economic.

Caracteristicile unei misiuni bine formulate:

- Domeniu suficient de vast/general de aplicare;
- Nu include cifre, sume monetare, procente, rapoarte sau obiective;
- Nu are mai mult de 300-400 de cuvinte;
- Inspiră/motivează;
- Arată utilitatea serviciilor organizației;
- Arată că organizația este responsabilă din punct de vedere social
- Arată că organizația este responsabilă față de mediu;
- Se referă la una sau mai multe din următoarele componente: clienți, produse/servicii, piețe, tehnologii, preocupare pentru supraviețuire/creștere, filozofie, preocupare pentru imaginea publică, preocupare pentru angajați.

Viziunea

Viziunea organizației reprezintă „setul de imagini care reflectă situația viitoare a organizației" (Thompson et al., 2005). Viziunea este o imagine a ceea ce organizația vrea să devină și, în linii mari, a ceea ce vrea să realizeze ca scop final. Astfel, o declarație de viziune prezintă „descrierea ideală a unei organizații, configurând viitorul către care se îndreaptă" (Hitt et al., 2011). Cu alte cuvinte, o declarație de viziune ghidează organizația spre destinația în care dorește să ajungă în anii care urmează. Viziunea este proiectarea cu pasiune a „imaginii de ansamblu" a organizației care ajută oamenii să realizeze ceea ce ar trebui să facă în organizație. Oamenii simt ceea ce trebuie să facă atunci când viziunea organizației lor este simplă, pozitivă, puternică și emoționantă. O viziune puternică nu numai că îi provoacă pe oameni, dar îi și motivează, iar – în cele mai de succes cazuri – îi face să se autodepășească.

Tabel 20. Exemple de formulări de viziune la universități renumite la nivel internațional

Universitate	Viziune
Universitatea Harvard, S.U.A.	Educația de la Harvard trebuie să stimuleze studenții pentru a explora, a crea, a contesta și a conduce.
Colegiul Imperial din Londra, Marea Britanie	A rămâne o instituție de cercetare științifică și educație de clasă mondială. A valorifica calitatea, amploarea și profunzimea capacităților noastre de cercetare pentru a aborda provocările dificile de azi și din viitor. A dezvolta urmatoarea generație de cercetători, oameni de știință și academicieni. A oferi o educație pentru studenții din întreaga lume care să-i echipeze cu cunoștințele și abilitățile de care au nevoie pentru a-și urmări ambițiile proprii. A produce un impact economic și social demonstrabil prin transpunerea muncii noastre în practici care să se regăsească în întreaga lume. A fi implicați în comunitate și a comunica importanța și beneficiile științei pentru societate.
Universitatea Națională din Singapore	O universitate globală de elită localizată în Asia și care influențează viitorul.
Școala Politehnică Federală din Lausanne, Elveția	Până în 2020, EPFL intenționează să devină una dintre primele 10 universități de cercetare din lume, contribuind astfel la apariția unui nou sistem universitar european care este cu adevărat competitiv la nivel internațional, folosind un model de dezvoltare originală care să combine cultura noastră internațională, rădăcinile noastre europene și poziția noastră regională și națională.
Delft University of Technology, Olanda	Viziunea TU Delft este de a face o contribuție semnificativă la o societate durabilă pentru secolul XXI, prin efectuarea de cercetări științifice și tehnologice inovatoare, de clasă mondială, prin formarea de oameni de știință și ingineri cu o implicare reală în societate și prin ajutorul adus la transpunerea cunoștințelor în activități și inovații tehnologice cu valoare economică și socială.
Universitatea din Melbourne, Australia	Viziunea Melbourne: O recunoaștere sporită!*

* În engleză: "The Melbourne Vision: Growing Esteem" așa cum apare în "University Plan 2011-2014", p. 2 (vezi documentul la adresa: http://about.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/768805/universityplan2011-2014.pdf)

Beneficiile unei misiuni/viziuni bine redactate:

- Instituie un acord asupra unui scop comun în cadrul organizației;
- Dă o direcție activităților din organizație;
- Se constituie în criteriu/standard pentru alocarea resurselor organizaționale;

- Duce la rezolvarea opiniilor divergente în rândul managerilor;
- Ajută la stabilirea unui ton general sau la formarea unui bun climat organizațional;
- Ajută oamenii din organizație să se identifice cu scopul organizației și îi motivează să meargă în direcția în care merge organizația;
- Stabilește scopuri organizaționale care sunt transpuse în obiective prin care pot fi evaluate și controlate costuri, termene și performanța;
- Înlesnește transpunerea în practică a obiectivelor și responsabilizarea angajaților (King et al., 1979).

O viziune bine formulată trebuie să respecte criteriile de mai jos:

- Arată rezultatul care va fi atins în cazul în care viziunea este îndeplinită;
- Transmite un sentiment clar de identitate (angajații se identifică cu viziunea organizației):
- Este scurtă și ușor de reținut:
- Este provocatoare și motivantă pentru starea actuală în care se află organizația:
- Se referă la un domeniu în care organizația poate aduce o contribuție majoră.

Valorile organizației

Valorile unei organizații ne arată care sunt crezurile acelei organizații și principiile pe care le susține. Pe baza acestor valori se desfășoară (sau ar trebui să se desfășoare) toate activitățile pe care le întreprinde organizația. În unele universități, aceste valori/principii sunt atât de importante încât există programe dedicate și indicatori măsurabili pentru promovarea și punerea în practică a

acestora. Indiferent de priorități, setul de valori ar trebui să arate caracteristicile care crede organizația că sunt definitorii/importante pentru modul în care își desfășoară activitatea și pentru modul în care ia decizii.

Tabel 21. Exemple de valori la universități renumite din lume

Universitate	Valori
University of Oxford, Marea Britanie	Libertate academică, Colegialitate, Subsidiaritate, Diversitate disciplinară, Stimă reciprocă (atât între discipline, cât și între educație și cercetare)
Massachusetts Institute of Technology, S.U.A.	Studiul academic riguros, Bucuria descoperirii, Înțelepciune, Creativitate, Eficacitate, Diversitate
University of Cambridge, Marea Britanie	Libertatea de gândire și expresie, Lipsa discriminării, Încurajarea unui spirit explorator, Recunoașterea personalului universității ca fiind cel mai de preț activ al acesteia și recompensarea personalului
Harvard University, S.U.A.	Libertatea de gândire și expresie, Bucuria descoperirii, Analiza critică, Cooperare productivă, Asumarea responsabilității
National University of Singapore	Diversificarea numărului de facultăți și a corpului de studenți, Promovarea schimbului global, Promovarea cercetării de marcă în toate domeniile cunoașterii
Delft University of Technology, Olanda	Respect, Integritate, Expertiză, Implicare, Transparență și Evitarea conflictelor de interese

1.2. Analiza factorilor interesați

Definiția clasică a factorilor interesați se referă la „orice grup sau persoană care poate influența sau care este afectată de realizarea obiectivelor organizației" (Freeman, 2010).

Analiza factorilor interesaţi este importantă pentru estimarea oportunităţii de a fi abordate anumite obiective strategice, plecându-se de la modul și măsura în care anumite persoane, grupuri sau organizaţii ar urma să fie influenţate de realizarea obiectivelor respective.

Pentru identificarea factorilor interesaţi (interni și externi), echipa de planificare ar trebui să răspundă la următoarele întrebări:

– cine beneficiază și cine ar putea beneficia, de pe urma activității organizației, în următorul interval de timp?
– cine ar putea să fie afectat negativ de activitatea organizației?
– cine ar putea să susțină sau să faciliteze activitatea organizației?
– cine ar putea întârzia sau împiedica activitățile organizației?

Etapele analizei factorilor interesați:

a. Identificarea tuturor factorilor interesați;
b. Identificarea puterii, influenței și interesului lor;
c. Reprezentarea grafică a factorilor interesați și gruparea în funcție de interese;
d. Stabilirea de strategii pentru câștigarea sprijinului celor mai importanți factori interesați și/sau pentru neutralizarea opozanților.

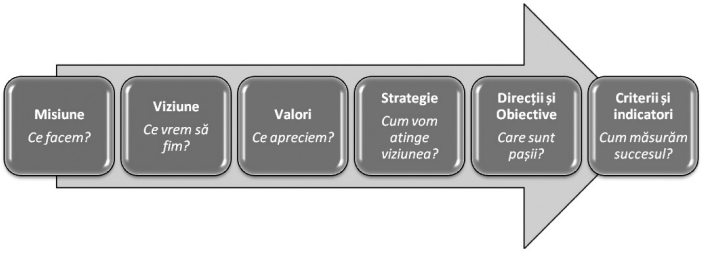

Figura 21. Utilitatea etapelor din cadrul strategiei

a. Identificarea tuturor factorilor interesați

Primul pas constă în identificarea și listarea tuturor factorilor interesați în ceea ce face organizația dumneavoastră și în viziunea pe care o are aceasta. În acest sens, gândiți-vă la toate organizațiile/grupurile/persoanele care sunt implicate în organizație, dar si la organizațiile/grupurile/persoanele din afara acesteia, care au influență sau putere asupra organizației sau care au un interes în succesul sau insuccesul acesteia.

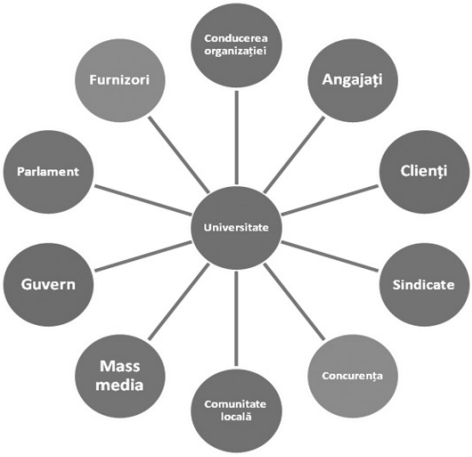

Figura 22. Exemple de factori interesați

b. Identificarea puterii, influenței și interesului lor

Unul din modurile cele mai frecvente prin care abordăm această etapă este completarea unui tabel de genul celui mai de jos:

Tabel 22. Analiza factorilor interesați (stakeholders)

Factor interesat	Interese	Surse de putere	Resurse importante de care dispune	Atitudinea față de organizație/ viziune	Strategia de abordare

Interesele diverșilor factori interesați pot fi variate, însă acestea trebuie întotdeauna raportate la ceea ce își propune organizația să facă și la viziunea pe care o are. Tabelul de mai jos prezintă câteva exemple de interese al unor factori interesați:

Tabel 23. Exemple de posibile interese ale câtorva categorii de factori interesați (stakeholders)

Grup de interese	Interese
Conducerea organizației	Creșterea veniturilor
Angajați – personal academic (profesori universitari, conferențiari, lectori etc.)	Creșterea prestigiului profesional
Angajați – personal administrativ	Creșterea salariilor și satisfacției în muncă
Clienți – persoane fizice	Calitatea procesului de învățare și dezvoltarea de competențe căutate pe piața muncii
Clienți – persoane juridice	Dezvoltarea de competențe necesare organizațiilor
Furnizori	Plasarea produselor/serviciilor proprii Creșterea cifrei de afaceri
Sindicate	Salarii crescute și beneficii pt. membrii de sindicat
Concurența (alte universități din zonă)	Creșterea veniturilor Creșterea cotei de piață
Concurența (universități din străinătate care recrutează în România)	Dezvoltarea imaginii proprii pe piață Creșterea veniturilor Creșterea cotei de piață
Comunitatea locală	Forță de muncă competentă
Guvern (Ministerul Educației)	Îmbunătățirea competențelor copiilor, tinerilor și a forței de muncă din România, în scopul adaptării continue a nevoilor, intereselor și abilităților individuale la cerințele pieței muncii
Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior	Creșterea calității învățământului superior Protecția beneficiarilor direcți de programe de studiu
Autorități publice locale (primăria, cons. jud.)	Dezvoltare locală/regională

Ca surse de putere putem identifica:

- Putere formală – dată de subordonarea ierarhică;
- Puterea informală – bazată pe influență;
- Controlul asupra unor resurse strategice;
- Puterea specialistului – bazată pe cunoștințe/aptitudini/abilități speciale pe care le deține acel factor interest;
- Putere de negociere – care are la bază dezvoltarea unor aptitudini de negociere;
- Implicarea în implementarea strategiei etc.

Atitudinea față de organizație și de viziunea acesteia poate fi:

- Pozitivă – factorul interesat este un susținător al acestei viziuni;
- Neutră – factorul respectiv nu este interesat de viziunea organizației și nici nu se opune acesteia;
- Negativă – factorul interesat se opune viziunii promovate de organizație.

Ultima coloană, cea referitoare la „strategia de abordare", se va completa la finalul analizei, atunci când vom decide pe care dintre factorii interesați trebuie să-i atragem de partea noastră, care factori interesați pot fi aduși din faza de opoziție în faza neutră și pe care dintre factorii respectivi îi putem ignora.

c. Reprezentarea grafică a factorilor interesați și gruparea în funcție de interese

Transpunerea grafică a factorilor interesați se face cu scopul de a vizualiza modul în care se pot grupa și prioritiza factorii interesați. Cea mai uzitată astfel de reprezentare a factorilor interesați este diagrama putere-influență (Gardner et al., 1986). Pe o astfel de diagrama trebuie să reprezentăm toți factorii interesați pe care i-am identificat.

Poziția pe care o are un factor interesat pe diagrama putere-interes ne indică strategia de abordare a respectivului factor interesat (vezi diagrama de mai jos). Astfel:

- Factorii interesați care au putere mare și un interes ridicat – aceștia sunt cei pe care trebuie să-i implici din plin în strategie și la care trebuie să depui cele mai mari eforturi pentru a-i satisface sau a-i menține satisfăcuți;

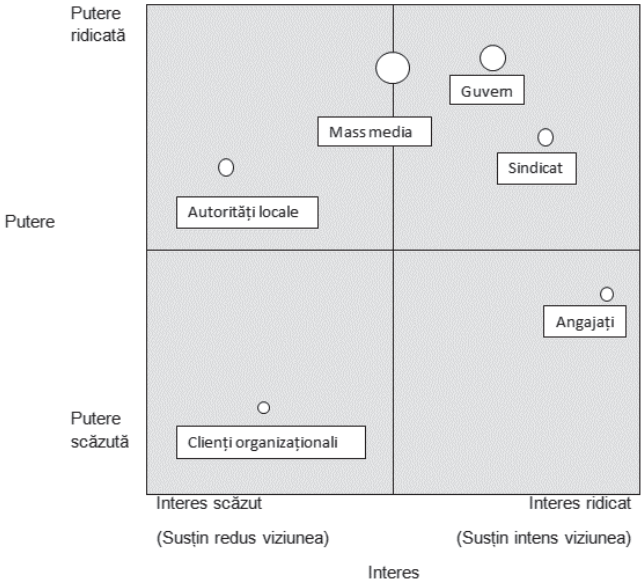

Figura 23. Diagrama putere-interes – adaptare după Gardner et al. (1986)

- Factorii interesați care au putere mare, dar au un interes scăzut – aceștia sunt cei la care trebuie să depui eforturi intense pentru a-i menține satisfăcuți, dar nu atât de mari încât să devină plictisiți de mesajul tău;
- Factorii interesați care au putere redusă, dar au un interes ridicat – pe aceștia trebuie să-i mențineți permanent informați; discutați cu ei la intervale regulate pentru a vă asigura că nu există/apar probleme majore. De multe ori, astfel de factori interesați pot fi foarte utili în detalierea strategiei;
- Factorii interesați care au putere redusă, dar și un interes redus – aceștia trebuie doar monitorizați, fără a-i plictisi cu o comunicare exagerată; acest grup poate fi ignorat dacă timpul și resursele sunt limitate.

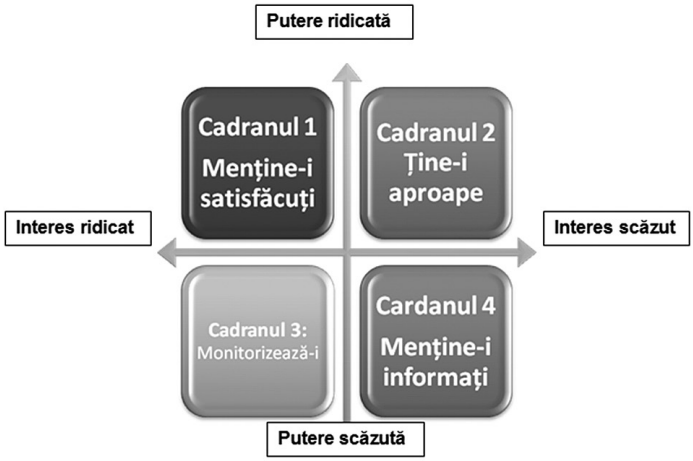

Figura 24. Strategii de abordare a factorilor interesați în funcție de poziționarea acestora pe diagrama putere-interes

Reprezentarea grafică a factorilor interesați poate fi făcută și pe o diagramă extinsă, în care să fie reprezentați și acei factori interesați care se opun viziunii organizației.

Așa cum spuneam, această reprezentare grafică ne ajută la identificarea unor strategii de abordare (individuale sau de grup) a acestor factori interesați. Pe diagrama putere-interes putem identifica factorii care au același tip de interese sau care se comportă relativ asemănător. Pe baza unor astfel de criterii, îi putem grupa și putem acționa asupra lor spre a ne atinge mai rapid obiectivele strategice sau pentru a diminua opoziția acestora față de astfel de obiective strategice.

De exemplu, în figura de mai jos, dacă ne dorim o susținere a viziunii/strategiei noastre din partea primăriei sau a mass mediei, atunci va trebui să proiectăm strategii de abordare a acestor factori care să-i facă să se mute din poziția lor inițială de neutralitate în poziția de susținere. Pe de altă parte, am identificat că, de exemplu,

angajații și sindicatele au aceleași interese și, ca urmare, putem proiecta strategii de abordare la nivel de grup.

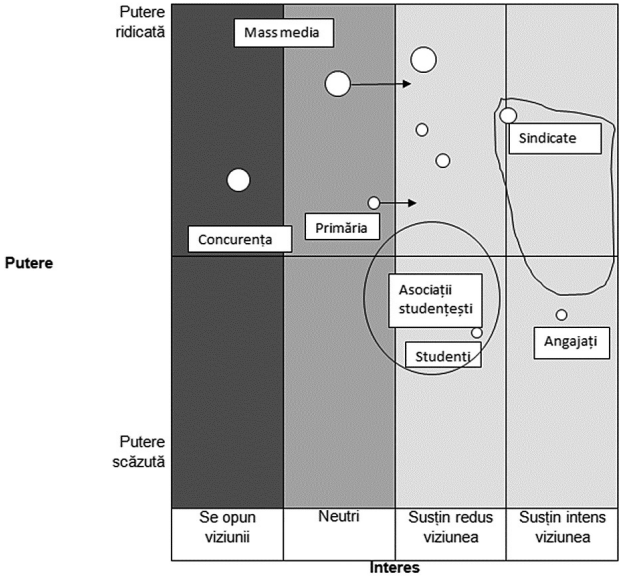

Figura 25. Strategii de abordare a factorilor interesați în funcție de poziționarea acestora pe diagrama putere-interes

d. Stabilirea de strategii pentru câștigarea sprijinului celor mai importanți factori interesați și/sau pentru neutralizarea opozanților

Pentru a decide asupra strategiei de abordare a factorilor interesați trebuie să răspundem la întrebări precum cele de mai jos:

- Ce interes financiar sau emoțional are respectivul factor interesat în rezultatul muncii tale? Este un interes pozitiv sau negativ?
- Ce îl motivează cel mai mult?
- Care este opinia sa actuală despre ceea ce faci? Pe ce se bazează această opinie?

- Are factorul interesat suficiente informații despre ceea ce intenționezi să faci?
- Ce tip de informație vrea de la tine?
- Cum dorește să primească informații de la tine?
- Care este cel mai bun mod de a comunica mesajul tău/strategia ta către factorul interesat?
- Cine influențează opinia sa, în general, și cine influențează opinia sa despre tine? Nu cumva unii dintre cei care îl influențează ar trebui tratați ca și factori interesați de sine stătători?
- Dacă opinia despre ceea ce intenționați să faceți nu este pozitivă, atunci ce puteți face pentru a le câștiga încrederea și susținerea pentru strategia dumneavoastră?
- Dacă nu credeți că veți fi capabil să le câștigați încrederea, cum veți gestiona opoziția lor?
- Cine altcineva ar putea fi influențați de opiniile lor?

O modalitate foarte bună de a răspunde acestor întrebări este de a discuta direct cu părțile interesate; oamenii sunt adesea destul de deschiși în a-și exprima punctul lor de vedere atunci când li se cere. A afla care sunt opiniile oamenilor asupra a ceea ce dorești să faci mai departe este adesea primul pas în construirea unei relații de succes cu ei.

În general, strategiile de abordare a factorilor interesați pot fi una sau mai multe dintre strategiile de mai jos sau combinații de astfel de strategii (fără, însă, a ne limita numai la acestea):

- Formare de coaliții și alianțe;
- Informarea și comunicarea;
- Implicarea și participarea;
- Facilitarea și sprijinul factorilor interesați;
- Negocierea și compromisul;
- Influențarea și cooptarea;
- Impunerea implicită și/sau explicită.

Aceste strategii de abordare a factorilor interesați vor trebui integrate, la final, în ansamblul strategiei pe care o proiectăm.

1.3. Analiza mediului extern îndepărtat (Analiza PESTLE)

Analiza PESTLE este un instrument simplu și utilizat pe scară largă care vă ajută să analizați factorii din mediul extern îndepărtat al organizației și să avem o „imagine de ansamblu" asupra acestuia. Această analiză ne ajută să înțelegem mai bine cum acționează acești factori și care sunt schimbările din mediul extern la care este expusă organizația. Scopul principal al acestei analize este de a identifica oportunitățile și amenințările existente la adresa organizației pentru a încerca să le fructifice pe primele, respectiv să le evite pe cele din urmă (sau să le diminueze impactul). Acronimul PESTLE provine de la factorii politici, economici, social-culturali, tehnologici, legali (juridici) și ecologici (de mediu) existenți în mediu de afaceri.

Tabel 24. Cadru de analiză PESTLE a factorilor externi îndepărtați ai organizației

Factori PESTLE	Impactul asupra organizației	Probabilitatea de apariție	Gradul de impact	Durata impactului	Tipul impactului

O analiză PESTLE poate fi făcută folosind ca model tabelul de mai sus. În această etapă ne concentrăm pe identificarea problemelor din mediul extern, iar nu pe găsirea de soluții. Ca urmare, toate discuțiile din această etapă trebuie să fie controlate cu atenție pentru a nu devia de la scopul urmărit. Trebuie să luăm în considerare implicațiile tuturor factorilor identificați în mediul extern pornind de la:

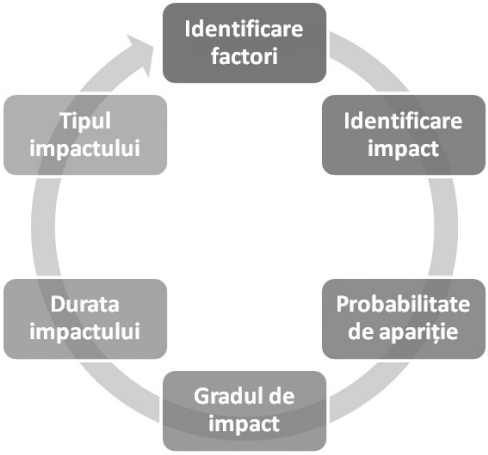

Figura 26. Etapele analizei PESTLE

- impactul lor asupra organizației (descrieți în cuvinte care este impactul factorului respectiv asupra organizației);
- probabilitatea lor de apariție (mare, medie, redusă);
- gradul de impact (mare, mediu, scăzut);
- durata impactului (între 0-6 de luni, între 6-12 de luni, între 12-24 de luni, mai mare de 24 de luni);
- tipul de impact (pozitiv, negativ, neutru, necunoscut).

Folosirea acestui instrument ar putea să ofere, celor implicați în procesul de realizare a unei strategii, o înțelegere mai clară a mediului în care își desfășoară activitatea organizația pentru care construiesc strategia. În această etapă, trebuie evitat pericolul de a cădea în capcana de a dezbate soluții sau strategii posibile de fructificare a oportunităților sau de combatere a amenințărilor. Mai jos aveți câteva exemple de factori din mediul extern care acționează asupra performanței organizației.

Tabel 25. Exemple de factori externi care pot acționa asupra performanței organizației

Factori politici	– stabilitatea politică – priorităţi guvernamentale – priorităţi ale principalilor actori politici – atitudinile guvernamentale privind ocuparea forţei de muncă, protecţia consumatorilor, a mediului, impozitarea, restricțiile comerciale, reformele sociale – gradul de birocraţie – nivelul de corupţie
Factori economici	– situaţia economică – nivelul de intervenţie al statului în economie – eficienţa mecanismelor pieţei – pregătirea forţei de muncă – piaţa muncii – creșterea economică – rata inflației – nivelul taxelor și impozitelor – ratele dobânzilor – cursurile de schimb – reglementările de tranzacționare – nivelul accizelor și al taxelor
Factori sociologici	– structura demografică – categoriile sociale și profesionale – nivelul de educaţie și cultură – mentalitățile și atitudinile, convențiile culturale și sociale – distribuția pe grupe de vârstă – rata de creștere a populației – nivelul de ocupare a forței de muncă – distribuția veniturilor – convingerile religioase
Factori tehnologici	– absorbţia tehnologiei moderne – utilizarea tehnologiei IT – gradul de accesibilitate și de răspândire a internetului – proprietatea intelectuală, patente, licențe, brevete, know how – sisteme de management al informației – acoperirea rețelelor de telefonie mobilă – nivelul cercetării și inovării
Factori legali (juridici)	– cadrul legal privind contractele – protecţia proprietăţii intelectuale – taxele și impozitele – legislaţia privind săptămâna de lucru – siguranța și beneficiile angajaţilor
Factori ecologici (de mediu)	– starea mediului, infrastructură de mediu – politicile de protecție a mediului – ciclul climatic, eliminarea reziduurilor, disponibilitatea și costul energiei

Proiectarea acestei „imagini de ansamblu” vă permite să evaluați riscurile potențiale cu care vă confruntați și impactul pe care îl pot

avea factorii externi actuali asupra organizației. De aceea, analiza PESTLE este văzută ca un instrument de „orientare" având drept scop unic auditarea mediului organizației, astfel încât să putem lua decizii strategice numai după ce am analizat minuțios ceea ce se întâmplă în jurul nostru. Analiza PESTLE trebuie să preceadă analiza SWOT având în vedere că oportunitățile și amenințările (partea OT din analiza SWOT) rezultă numai din mediul extern, adică din analiza PESTLE. Finalitatea oricărei analize PESTLE constă tocmai în identificarea oportunităților și a amenințărilor din mediul extern:

Tabel 26. Tabel-cadru de analiză a factorilor externi îndepărtați ce influențează performanțele organizației și oportunitățile și amenințările identificate în urma analizei

	Factori	Oportunități	Amenințări
Politici			
Economici			
Sociologici			
Tehnologici			
Legali			
Ecologici			

1.4. Analiza mediului extern apropiat (analiza celor 5 forțe ale lui Porter)

În 1979, Michael E. Porter de la Harvard Business School a identificat cinci factori (forțe) care determină atractivitatea pe termen lung a unei piețe sau a unui sector de piață (Porter, 1979). Analiza celor cinci forțe lui Porter oferă un instrument care permite organizațiilor să analizeze industria/domeniul lor de activitate luând în considerare concurența existentă pe piață. Acest lucru este extrem de util pentru că ajută la înțelegerea poziției de pe piață a organizației, avantajul pe care aceasta trebuie să-l aibă față de competiție, dar și ceea ce trebuie să faceți pentru a lansa noi produse/servicii sau pentru a vă lansa într-o nouă industrie.

a. Puterea de negociere a furnizorilor

În această etapă trebuie să evaluăm cât de ușor le este furnizorilor să crească prețurile. Acest lucru este influențat de numărul de furnizori de pe piață, unicitatea produselor/servicilor oferite, puterea și controlul pe care le au asupra organizațiilor cărora le furnizează produse/servicii, costurile asociate cu schimbarea/înlocuirea unui furnizor cu altul etc. Cu cât sunt mai puțini furnizori pe piață și cu cât ai nevoie mai mult de ajutorul lor, cu atât este mai mare puterea furnizorilor tăi.

b. Puterea de negociere a cumpărătorilor/clienților

Aici trebuie să evaluăm cât de ușor le este cumpărătorilor/clienților să influențeze sau să determine scăderea prețurilor. Acest lucru este determinat de numărul de cumpărători, importanța fiecărui cumpărător în parte pentru afacerea dvs., costurile de trecere de la produsele/serviciile dvs. la cele ale unei alte organizații etc. Dacă aveți doar câțiva cumpărători, foarte puternici, cu putere mare de cumpărare, atunci aceștia s-ar putea să vă impună condițiile legate de preț și de termenele de livrare.

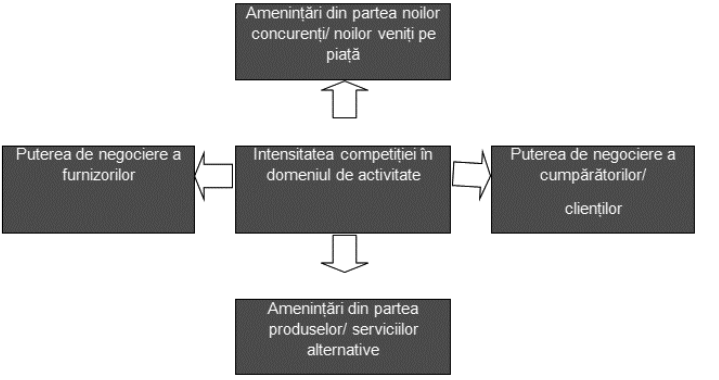

Figura 27. Cele cinci forțe ale lui Porter – Porter (1979)

c. Amenințări din partea noilor concurenți/ noilor veniți pe piață

Piețele profitabile atrag firme noi. Cu cât intră mai mulți jucători pe piață, cu atât nivelul profitabilității pentru fiecare companie în parte scade. Ca urmare, trebuie să evaluăm ușurința sau dificultatea accesului pe piață a celor care intenționează să intre în industria în care activăm. În cazul în care costurile sau timpul de intrare pe piața sunt reduse, în cazul în care există puține economii de scară sau dacă tehnologiile pe care le utilizați pot fi ușor replicate, atunci noii concurenți pot intra rapid pe piața dumneavoastră și vă pot slăbi poziția pe care o aveți pe piață. Dacă există bariere puternice și greu de trecut la intrarea pe piață, atunci vă puteți păstra o poziție favorabilă pe piață de care să și profitați.

d. Amenințări din partea produselor/ serviciilor alternative

Produsele/serviciile alternative pot fi definite ca acele produse/servicii care îndeplinesc o anumită nevoie a consumatorilor, dar sunt disponibile într-o altă piață. Un produs/serviciu alternativ sau de substituție este un produs/serviciu, dintr-o altă industrie, care oferă beneficii pentru client similare cu cele ale produsului/serviciului nostru. În cazul în care clienții au capacitatea de a migra către un produs/serviciu asemănător sau alternativ și există o gamă largă de astfel de produse/servicii alternative, atunci amenințarea pentru organizație este mare.

De exemplu, în cazul universităților, serviciile alternative la serviciile de formare inițială/continuă față-în-față ar putea fi lecturarea cărților, lecturarea cărților electronice în rețelele metropolitane sau filmele documentare. Pentru analiză trebuie să avem în vedere: tendința consumatorilor de a substitui produsele cu alte produse similare din piață; prețul produselor alternative; diferențele dintre produse percepute de către clienți; numărul produselor alternative care există pe piață; ușurința în a dezvolta un produs alternativ (de

exemplu, un produs online poate înlocui cu ușurință un produs material).

e. Intensitatea competiției în domeniul de activitate

Ceea ce este important aici este numărul concurenților de pe piață și competențele acestora. Piețele profitabile atrag organizații noi. Cu cât sunt mai multe organizații pe piață, cu atât nivelul profitabilității pentru fiecare organizație în parte scade. Dacă aveți mulți concurenți, iar aceștia oferă produse și servicii la fel de atractive ca și dvs., atunci aveți o putere redusă deoarece furnizorii și cumpărătorii pot merge în altă parte, dacă nu obțin ceea ce vor de la dvs. Pe de altă parte, în cazul în care nimeni altcineva nu poate face ceea ce faceți dvs., atunci aveți o putere extraordinară pe piață.

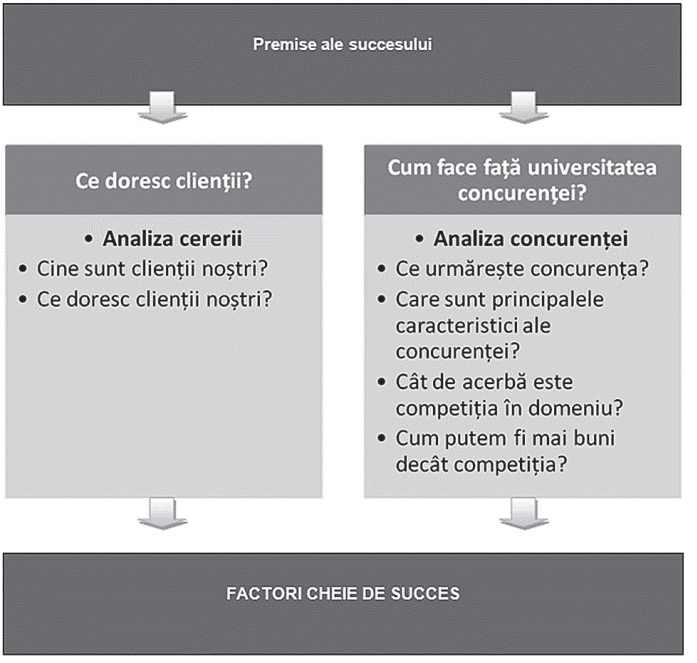

Figura 28. Identificarea factorilor cheie de succes – Grant (2004)

Fiecare universitate ar trebui să identifice care sunt factorii care îi asigură succesul (Grant, 2004) în învățământul superior. Pentru aceasta, universitățile ar trebui să stabilească foarte clar cine sunt clienții lor și ce doresc aceștia de la serviciile pe care le oferă universitățile.

Din punctul de vedere al clienților, analiza trebuie dusă mai departe de ideea că cei care vin spre universități doresc doar diplome. Clienții universităților își doresc: competențe care se caută de către angajatori, informație la zi din domeniul de specializare, cursuri interactive, logistică modernă de predare și cercetare, un corp profesoral foarte bine pregătit, acces ușor la informațiile de orice fel (academice, administrative, financiare etc.), platforme de lucru interactive la care să te poți conecta prin intermediul internetului, condiții decente de studii și cazare etc. De asemenea, universitățile ar trebui să analizeze ceea ce face competiția (celelalte universități din oraș, din județ, din regiune sau cele mai bune universități din țară; sau universitățile de renume din alte țări) pentru a putea adapta modelele de succes în propria universitate.

1.5. Analiza mediului intern

a. Analiza SWOT

Analiza SWOT este un instrument care identifică punctele tari (***S**trengths*), punctele slabe (***W**eaknesses*), oportunitățile (***O**pportunities*) și amenințările (***T**hreats*) unei organizații. Acest instrument evaluează atât ceea ce poate și ceea ce nu poate face o organizație, cât și potențialele oportunități și amenințări din mediul extern la adresa sa. Analiza SWOT pornește de la analiza factorilor care acționează în mediul în care își desfășoară activitatea, separându-i în factori interni (punctele forte și slabe) și factori externi (oportunitățile și amenințările). Dacă partea de puncte tari și puncte slabe se referă la ceea ce există în organizație, la mediul său

intern, la tot ceea ce are sau îi lipsește organizației, oportunitățile și amenințările sunt toate din afara organizației. Nu trebuie să uităm că amenințările și oportunitățile trebuie să le luăm din analiza PESTLE.

Două dintre cele mai frecvente greșeli care apar la analiza SWOT sunt:

– confuzia dintre puncte tari si oportunităţi şi
– confuzia dintre puncte slabe şi ameninţări.

Aceste confuzii apar din eșecul de a face diferența dintre factorii din mediul intern al organizației și cei din mediul extern organizației. Pentru a le evita, cea mai simplă cheie pentru a face distincția dintre acești factorii este cea legată de control. Astfel:

– factorii pe care organizația **îi controlează** și care sunt **sub directul ei control** sunt **factori interni**;
– factorii pe care organizația **NU îi controlează** și care **NU sunt sub directul ei control** sunt **factori externi**.

Tabel 27. Cadrul de analiză al punctelor forte (tari) și slabe ale organizației, precum și oportunitățile și amenințările la adresa ei (analiza SWOT)

Mediul	Pozitive	Negative
	Puncte tari/forte	Puncte slabe
Mediul intern Le controlez	Ce știe să facă organizația noastră mai bine decât oricare altă organizație similară? La ce suntem buni? Ce ne pricepem să facem cel mai bine? De ce avantaje dispune organizația noastră? La ce resurse unice sau cu cost redus are acces organizația noastră în detrimentul competiției? Care cred clienții că sunt punctele forte ale organizației? Prin ce ne diferențiem de alte organizații similare? De ce vin clienții la noi? Care sunt competențele care ne fac remarcați pe piață? De ce avem succes?	Ce am putea îmbunătăți? Ce anume nu merge bine în organizația noastră? Ce ar trebui să îmbunătățim? Ce ar trebui sa evităm? Care cred clienții că sunt punctele slabe ale organizației? Care cred clienții că sunt lucrurile care ar putea fi îmbunătățite? Ce facem greșit? Ce anume din organizație ne împiedică să atingem obiectivele? Care sunt competențele care ne lipsesc? Care sunt resursele de care avem nevoie și pe care nu le avem? În ce domenii competitorii se descurcă mult mai bine decât noi? De ce ne evită unii clienți?

Mediul	Pozitive	Negative
	Relațiile pe care le avem cu organizațiile care reglementează domeniul de activitate, cu furnizorii și cu mass media sunt excelente?	Care sunt lucrurile pe care ni le reproșează clienții? Relațiile pe care le avem cu organizațiile care reglementează domeniul de activitate, cu furnizorii și cu mass media sunt tensionate?
	Oportunități	Amenințări
Mediul extern (organizației) NU le controlez	Care sunt factorii din mediul extern care ne-ar putea favoriza/ îmbunătăți activitatea? Care sunt tendințele din piață pe care le putem utiliza? Există produse/servicii care nu au fost încă furnizate de către concurenți? Putem să folosim în vreun fel cele mai noi tehnologii apărute pe piață? Există piețe noi care pot fi explorate? Care sunt schimbările naționale și internaționale de care putem beneficia? Politicile guvernamentale din domeniu ne sunt favorabile? Care sunt condițiile sociale și economice? Care sunt vulnerabilitățile competitorilor? Care sunt cele mai bune practici din domeniul de activitate? Ce surse sunt disponibile pentru cercetare și dezvoltare? Situația economică influențează pozitiv organizația?	Care sunt factorii din mediul extern care ne-ar putea amenința activitatea? Există schimbări legislative sau în standardele de calitate care afectează negativ performanța organizației? Există acțiuni ale concurenței care amenință organizația? Competitorii se bucură de o reputație mai bună în piață? Competitorii folosesc tehnologii de ultimă oră? Tendințele din piață nu ne sunt favorabile? Piață scade? Există prea mulți competitori pe piață? Organizația nu poate ține pasul cu schimbările tehnologice din piață? Produsele/serviciile noi ale concurenței îi vor atrage pe clienții noștri? Politicile guvernamentale din domeniul de activitate afectează organizația? Ce anume din afara organizației ne împiedică să atingem obiectivele? Există obstacole interne în calea creșterii organizaționale Situația economică influențează negativ organizația?

Analiza SWOT ne ajută să descoperim oportunitățile din mediul extern pe care le putem exploata. Dacă înțelegem care sunt punctele slabe ale organizației, atunci putem lucra la gestionarea și eliminarea acestora. Folosind cadrul SWOT putem proiecta strategii care să ne diferențieze de competitori, astfel încât să putem concura cu succes în domeniul de activitate.

b. Lanțul valoric

Înțelegerea modului în care universitatea dvs. creează valoare și caută modalități de a adăuga și mai multă valoare este un element critic în dezvoltarea unei strategii competitive. Michael Porter a prezentat această idee în influenta sa carte „Avantajul competitiv" (Porter, 1985), în care a introdus pentru prima dată conceptul de *lanț valoric*. Un lanț valoric prezintă setul de activități pe care îl întreprinde o organizație pentru a crea valoare pentru clienții săi.

Porter a propus un lanț valoric de uz general pe care companiile îl pot folosi pentru a analiza toate activitățile lor și a vedea modul în care acestea sunt interconectate. Modul în care se desfășoară activitățile din lanțul valoric determină costuri și influențează veniturile, astfel încât acest instrument ajută la înțelegerea surselor de creare a valorii în organizația analizată. Porter a împărțit activitățile din lanțul valoric în activități primare și activități de sprijin.

Figura 29. Exemplu de lanț valoric în cazul unei universități – adaptare după Porter (1985)

Cum folosim lanțul valoric

Analiza lanțului valoric este un proces în trei etape:

– **Analiza activităților** – identificarea activităților pe care le întreprinde universitatea pentru a livra produsul/serviciul pe care îl oferă; identificarea și listarea activităților care aduc valoare adăugată universității;

- **Analiza valorii** – pentru fiecare dintre activitățile identificate, se listează „factorii de valoare", adică lucrurile pe care clienții dumneavoastră le apreciază la fiecare activitate în parte. Apoi, lângă fiecare „factor de valoare", notați ceea ce s-ar putea face/schimba pentru ca să se adăuge o valoare mai mare pentru client;
- **Evaluare și planificare** – evaluarea oportunității de a face schimbări, iar apoi planificarea acțiunilor.

Ultima etapă este critică pentru că, având atâtea idei valoroase rezultate din etapa a doua, există posibilitatea de a ne risipi energia în a implementa toate aceste schimbări fără a finaliza nici una dintre ele. Se poate astfel recomanda strategilor a se axa, mai întâi, pe schimbările rapide, ușoare, ieftine deoarece acestea vor îmbunătăți spiritul echipei și de abia ulterior se recomandă analiza schimbărilor dificile. Unele pot fi imposibil de făcut. Altele vor aduce îmbunătățiri superficiale, dar cu un preț mare. Nici unele, nici altele nu sunt de interes pentru organizația analizată și pot fi eliminate/ignorate.

În final, sarcinile rămase trebuie prioritizate și planificată realizarea lor într-un mod rezonabil, pas-cu-pas, care oferă o îmbunătățire constantă, menținând în același timp entuziasmul echipei.

Un lanț valoric este modelul de structurare a activităților într-o organizație. Acesta vă indică ceea ce face organizația și ordinea în care o face. De asemenea, ar trebui să ne spună ceva și despre cum face ceea ce face. Un lanț valoric poate fi un instrument foarte util pentru a înțelege diferența dintre două organizații din același sector care par să funcționeze la fel. Acest lucru se datorează faptului că organizațiile își pot construi lanțurile valorice în moduri foarte diferite. O proiectare diferită a lanțului valoric, adică o altă structurare a activităților în organizație, ar putea indica un alt mod de a face lucrurile sau ar putea genera un avantaj competitiv semnificativ.

Analiza lanțului valoric ne ajută la:

- înțelegerea factorilor care influențează costurile fiecărei activități în parte;
- identificarea costurilor fiecărei activități în parte;
- compararea cu alte universități („benchmarking”);
- înțelegerea legăturilor dintre componentele lanțului valoric și posibilitatea de a dezvolta o strategie prin identificarea factorilor de valoare (care pot oferi avantaje competitive pe piață).

Tabel 28. Cadrul de analiză al factorilor de valoare și a schimbărilor aferente în funcție de lanțul valoric al unei universități

Lanț valoric	Factori de valoare	Schimbări ce se impun
Proiectare și design cursuri ↓ Producție cursuri ↓ Depozitare și distribuție ↓ Vânzare și marketing ↓ Servicii academice și relații cu clienți	Studenții apreciază Informația adusă la zi	Mai mult de 50% din bibliografie să fie din ultimii 10 ani (sau apărută după 2000)

2. Formularea strategiei

2.1. Stabilirea direcțiilor de strategie și a priorităților

Direcțiile de strategie arată **căile** pe care le va urma universitatea în perioada vizată de planul strategic sau, altfel spus, **domeniile de care se va ocupa**.

Tabel 29. Exemple de direcții strategice la universități de renume

Universitate	Nr. direcții strategice	Direcții strategice de bază	Direcții strategice de sprijin (auxiliare)
Universitatea din Oxford, Marea Britanie	9	Învățare și predare Cercetare Implicare mai amplă în societate	Personal Înscrieri și acces Servicii academice și de administrare a studenților Spațiu Finanțe Guvernanță și planificare
Universitatea din Melbourne, Australia	8	Cercetare și instruire în cercetare Învățare și predare Implicare (în societate)	Oamenii noștri Leadership și management Sustenabilitate financiară Infrastructură și sisteme Protecția durabilă a mediului
Colegiul Imperial din Londra, Marea Britanie	6	Cercetare Educație Transfer de informație	Organizare Resurse Influențe (în societate)
Universitatea Națională din Singapore	8	Atragerea și dezvoltarea personalului Atragerea celor mai buni studenți Educație de înaltă calitate Cercetare de impact Leadership și antreprenoriat Implicarea absolvenților Internaționalizare Guvernanță și management	
Școala Politehnică Paris, Franța	6	Învățământ Cercetare Inovare Antreprenoriat Guvernanță Internaționalizare	
Universitatea Princeton, S.U.A.	4	Învățare și cercetare Inovare Servicii academice și pentru studenți Implicare în societate	
Universitatea din Edinburgh, Marea Britanie	12	Educație Cercetare Inovare	3 direcții strategice de sprijin Oameni Infrastructură Finanțe 6 teme strategice Oportunități pentru studenți Impact global Comunitatea de absolvenți

Universitate	Nr. direcții strategice	Direcții strategice de bază	Direcții strategice de sprijin (auxiliare)
			Responsabilitate socială Parteneriate Egalitate și largă participare
Universitatea din Manchester, Marea Britanie	11	Cercetare Învățare și oportunități pentru studenți Responsabilitate socială	Oameni Campus și infrastructura Managementul informației (ITC) Finanțare internațională Reputație pentru excelență Internaționalizare Procese de calitate Protecția mediului

Strategia bazată resurse

Fiecare universitate dispune de diverse tipuri de resurse. Modul în care sunt folosite aceste resurse determină diferențele de performanță între universități. Resursele în sine nu sunt productive, ci acestea trebuie transformate în capacități/competențe organizaționale prin modul în care sunt gestionate și coordonate. Dacă aceste competențe organizaționale sunt dificil de imitat de către competitori, atunci acestea devin principala sursă de avantaj competitiv a universității. Din acest punct de vedere, universitatea respectivă își va dezvolta strategia bazându-se pe alegerea și dezvoltarea acelor competențe care se pot constitui în avantaje competitive pe termen lung.

Relația dintre resurse, capacitățile/competențele organizaționale și avantajul competitiv este descrisă foarte bine de modelul lui Grant (Grant, 2004):

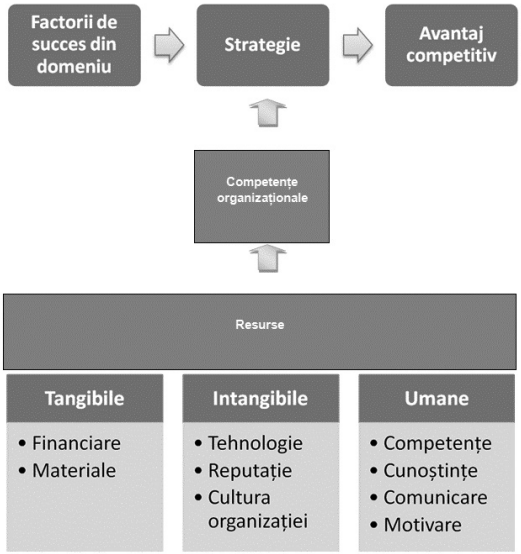

Figura 30. Relația dintre resurse, competențe și avantaj competitiv (Grant, 2004)

Avantajul competitiv bazat pe resursele de care dispune universitatea poate fi obținut prin dezvoltarea de competențe organizaționale care sunt:

– **Unice** – Ar trebui să fie dificil pentru alte universități să imite sau să dobândească competențele de care dispune universitatea analizată. De exemplu, dacă aceste competențe organizaționale se bazează pe expertiza sau competența anumitor profesori, atunci alte universități (din țară sau din străinătate) îi pot atrage printr-o ofertă mai tentantă. În schimb, capacitatea de a genera o învățare eficientă în cadrul universității sau capacitatea de a forma anumite competențe care sunt cerute de angajatori pot fi destul de greu de copiat, imitat sau cumpărat;
– **Durabile** – De exemplu, multe inovații tehnologice sunt înlocuite rapid de noile evoluții. O inovație tehnologică

individuală dacă e de prea scurtă durată nu conferă un avantaj real. Cu toate acestea, capacitatea de a genera inovații tehnologice poate conferi un avantaj de durată mai mare;

- **Relevante** – De exemplu, mărimea rețelei de filiale poate fi o sursă esențială de avantaj strategic. Acele universități care au fost în măsură să furnizeze servicii mai apropiate geografic de clienții lor, au avut avantajul de a-și mări piața și a-și atrage mai mulți clienți. Însă, o dată cu răspândirea internetului și dezvoltarea învățământului la distanță, s-ar putea ca rețele de filiale să devină mai puțin relevante din punct de vedere strategic;
- **Convenabile** – Nu toate veniturile generate de resursele universității ajung la universitate. Împărțirea valorii generate în cadrul universităților este subiect de negociere între universitate, angajați, clienți, furnizori, distribuitori și parteneri. De exemplu, dacă universitatea a deschis o filială în alt județ, trebuie să se asigure că angajații de acolo sunt suficient de motivați pentru a nu fi momiți de o altă universitate concurentă să lucreze pentru ei. Această motivare se face cu niște costuri care trebuie evaluate pentru a nu depăși anumite niveluri de salarizare care ar putea să fie mai mari decât în organizația-mamă.

Strategiile cele mai uzitate, bazate pe crearea de avantaj competitiv folosind resursele universității pun accent pe:

- **inovare**
- **arhitectura relațională** – modul în care comunicăm, relaționăm și luăm decizii atât în interiorul universității, cât și cu alte organizații și instituții
- **renumele universității** – care trebuie menținut și dezvoltat,

chiar dacă universitatea se bucură, în prezent, de un bun renume (Kay, 1993).

Strategii desprinse din analiza SWOT

Pentru identificarea strategiilor optime, pornind atât de la punctele forte și punctele slabe ale universității, cât și de la oportunitățile și amenințările mediului în care activează universitatea, putem realiza o matrice în care să fie evidențiate posibilele zone de intersecție dintre cele patru elemente. Modelul mai este cunoscut și sub denumirea de Matricea TOWS.

În realizarea acestei matrici ne este foarte util să găsim răspunsurile la următoarele întrebări:

- Dispune universitatea de puncte forte menite să contribuie la folosirea oportunităților pe care i le oferă mediul extern și la construirea unor strategii atractive sau se impune transformarea unora din punctele slabe în puncte forte?
- Sunt punctele slabe ale universității de natură să o facă vulnerabilă sau să o împiedice a folosi oportunitățile? În consecință, care anume dintre respectivele puncte slabe ar trebui remediate?
- Pentru care dintre oportunități există în universitate resurse pentru a le folosi/fructifica? Este de ținut minte că o oportunitate pentru care nu există capacitatea de a o folosi nu este altceva decât o iluzie.
- Care sunt amenințările de care conducerea universității trebuie să fie îngrijorată și ce strategii sunt necesare pentru o bună protecție în fața respectivelor amenințări?

Strategiile posibile care rezultă din modul în care interacționează cele patru categorii de factori sunt următoarele:

Figura 31. Matricea TOWS a opțiunilor strategice

– **Strategiile de tip SO** (Cum puteți folosi punctele forte pentru a profita de oportunități?) – se bazează pe folosirea punctelor forte ale organizație/instituției pentru fructificarea (specularea) oportunităților din mediu extern. Zonele în care punctele forte întâlnesc oportunitățile sunt, de regulă, cele în care organizația merită să investească masiv, sub toate aspectele.
– **Strategiile de tip ST** (Cum puteți profita de punctele forte *pentru a evita* amenințările din mediul extern?) – presupun folosirea punctelor forte pentru a reduce vulnerabilitatea universității în fața amenințărilor din mediul extern.
– **Strategiile de tip WO** (Cum puteți utiliza oportunitățile *din mediul extern* pentru soluționarea deficiențelor *cu care* vă confruntați?) – au în vedere evaluarea efortului de a folosi oportunitățile din mediul extern pentru înlăturarea punctelor slabe din universitate sau transformarea lor în puncte tari, pentru a se putea fructifica oportunitățile.
– **Strategiile de tip WT** (*Cum puteți diminua/restrânge punctele slabe pentru a evita amenințări din mediul extern?*) – au

în vedere realizarea unui plan defensiv care să reducă/elimine posibilitatea ca punctele slabe să crească vulnerabilitatea universității în fața amenințărilor.

Strategiile generice ale lui Porter

Michael Porter susține că organizațiile pot accede, pe termen lung, la o rentabilitate peste medie numai dacă reușesc să dezvolte un avantaj competitiv durabil. Indiferent de domeniul de activitate, există două tipuri de avantaje competitive pe care le poate crea o organizație: costuri reduse și diferențiere (Porter, 1985). În funcție de tipul de piață căreia i se adresează, cele două tipuri de avantaj competitiv conduc la trei strategii generice pentru realizarea unei performanțe peste medie într-o anumită industrie:

- strategia liderului de cost;
- strategia de diferențiere;
- strategia de concentrare.

Strategia de concentrare are două variante:

- concentrare prin costuri reduse;
- concentrare prin diferențiere.

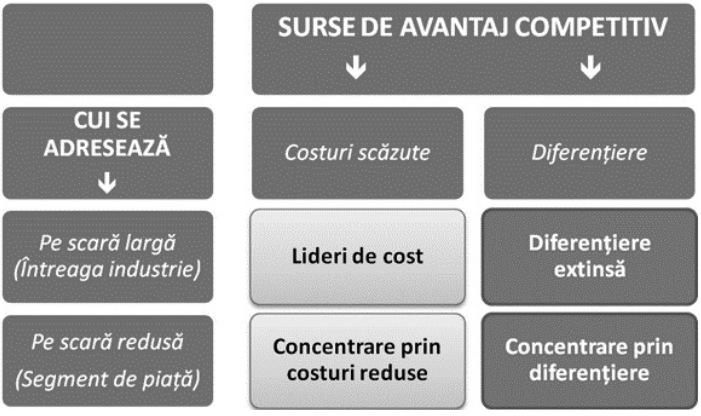

Figura 32. Strategiile generice ale lui Porter (1985)

Strategia liderului de cost

Strategiile generice Porter sunt modalități de a obține un avantaj competitiv sau, cu alte cuvinte, de a dezvolta acel avantaj care să vă aducă vânzarea în detrimentul competitorilor. Există două modalități principale de realizare a acestui lucru în cadrul unei strategii a liderului de cost:

- creșterea rentabilității prin reducerea costurilor, oferind servicii la prețurile medii practicate în domeniu;
- creșterea cotei de piață prin practicarea unor prețuri mai mici, menținând o rentabilitate rezonabilă la fiecare vânzare, deoarece aveți costuri reduse.

Atenție: Strategia liderului de cost se referă la reducerea la minim a costurilor de livrare a serviciilor. Prețul plătit de client este o cu totul altă problemă. Pentru a fi cât mai exacți, strategia liderului de cost presupune a fi lider în termeni de costuri în domeniul de activitate, adică de a avea *cele mai mici costuri* dintre toți competitorii! A fi doar una dintre universitățile care au costuri mai mici nu este suficient pentru că permite încă expunerea la atacurile celorlalte universități cu costuri scăzute care pot lansa servicii cu prețuri mai mici decât ale universității în cauză, blocând astfel încercările acesteia de a-și crește cota de piață.

Prin urmare, o universitate trebuie să fie sigură că poate obține și menține poziția numărul unu de pe piață (adică, universitatea cu cele mai reduse costuri) înainte de a alege această strategie. Organizațiile care au succes în implementarea unei astfel de strategii au de obicei:

- acces la suficient capital pentru a investi în tehnologii care să reducă costurile;
- logistică foarte eficientă;
- infrastructură (clădiri, materiale, instalații, forță de muncă) cu costuri reduse;

– modalitate de reducere constantă a costurilor sub cele ale altor concurenți.

Cel mai mare risc de a urma o astfel de strategie constă în faptul că și alți concurenți pot copia metodele de reducere a costurilor. De aceea este important ca să se găsească în permanență modalități de reducere a fiecărui tip de costuri.

Strategia de diferențiere

Diferențierea implică realizarea și oferirea de servicii diferite -și mai atractive decât cele ale concurenților. Pentru o strategie de diferențiere de succes, universitatea are nevoie de:

– bună cercetare, dezvoltare și inovare;
– capacitate de a furniza servicii de înaltă calitate;
– vânzări eficiente și un bun marketing astfel încât piața să înțeleagă prin ce anume se diferențiază serviciile proprii de cele ale concurenței și care sunt beneficiile pentru clienți.

Marile universități care urmăresc o strategie de diferențiere trebuie să urmărească dezvoltarea continuă a serviciilor proprii. În caz contrar, riscă atacuri pe mai multe fronturi ale concurenților care urmăresc strategii de concentrare prin diferențiere pe diverse segmente de piață.

Strategia de concentrare

Universitățile care folosesc strategii de concentrare abordează doar anumite nișe de piață și, prin înțelegerea dinamicii acelei nișe de piață și a nevoilor specifice ale clienților în cadrul acesteia, dezvoltă servicii unice prin prețul scăzut sau prin servicii foarte bine adaptate pentru nișa de piață respectivă. Deoarece își servesc foarte bine clienții, aceștia au tendința de a le rămâne loiali, ceea ce face ca aceste nișe de piață să fie mai puțin atractive pentru alți concurenți.

Însă a se concentra pe o nișă de piață doar pentru că universitatea este prea mică pentru a servi o piață mai largă nu este suficient. Fie că se utilizează strategia de concentrare prin costuri reduse sau cea de concentrare prin diferențiere, cheia succesului constă în a asigura adăugarea a ceva în plus pentru nișa de piață respectivă. Acel ceva în plus pe care îl adăugați poate contribui la reducerea costurilor (probabil prin relațiile mai bune pe care le aveți cu unii furnizori, printr-o gestionare mai eficientă a resurselor, un control mai bun al costurilor sau o politică mai agresivă de atragere de donații) sau la o diferențiere accentuată (prin înțelegerea profundă a nevoilor clienților).

Atenție: Expresiile „*concentrare prin costuri*" și „*concentrare prin diferențiere*" pot fi un pic confuze, deoarece ar putea fi interpretate în sensul de „*un accent pe* costuri" sau „*un accent pe* diferențiere". Însă „*concentrare prin costuri*" înseamnă obținerea celor mai mici costuri pentru un segment/o nișă de piață, iar „*concentrare prin diferențiere*" înseamnă obținerea unei diferențieri strategice pe un segment/o nișă de piață. „Concentrarea" se referă la concentrarea pe o zonă mai mică și clar definită din piață.

Alegerea strategiei generice potrivite

Pentru fiecare strategie, se recomandă realizarea unei analize SWOT a punctelor forte și slabe pe care universitatea le are, precum și a oportunităților și amenințărilor cu care aceasta se va confrunta dacă adoptă strategia respectivă. După această etapă, s-ar putea să fie mai clar pentru universitatea în cauză care dintre strategiile generice nu ar putea fi abordate cu succes de către ea.

Pasul următor ar fi comparația analizei SWOT a opțiunilor strategice care au mai rămas cu rezultatele analizei celor cinci forțe ale lui Porter. Pentru fiecare opțiune strategică, se pune întrebarea despre cum ar putea fi folosită ca strategie de:

- reducere, control sau gestionare a puterii furnizorilor;
- reducere, control sau gestionare a puterii cumpărătorilor;
- anihilare a concurenței;
- reducere sau eliminare a amenințarilor produselor/serviciilor alternative sau de substituție;
- reducere sau eliminare a amenințării noilor concurenți/noilor veniți pe piață.

În final, se selectează strategia generică care oferă cel mai puternic set de opțiuni.

Matricea Ansoff

Matricea Ansoff (figura de mai jos) este un alt instrument de planificare care ajută la determinarea strategiei de produs și de creștere a pieței (Ansoff, 1957). Denumită uneori și grila produs/piețe, matricea Ansoff arată patru moduri în care organizațiile se pot dezvolta și le ajută să analizeze riscurile asociate cu fiecare opțiune în parte.

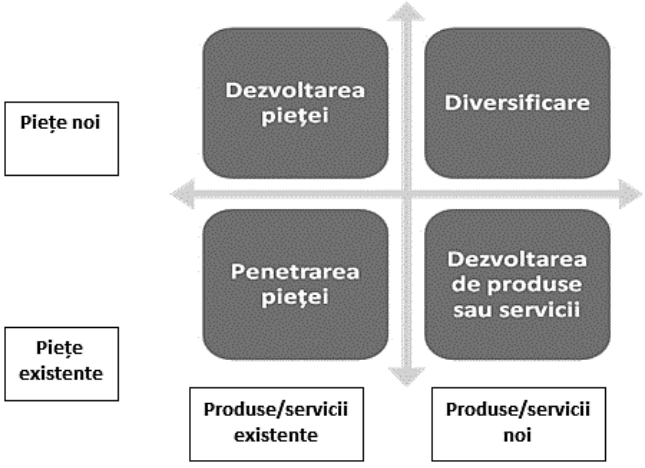

Figura 33. Matricea Ansoff (1957)

Penetrarea pieței (pătrunderea pe piață)

Prin această strategie se încearcă vinderea mai multor lucruri/servicii existente către clienții deja existenți prin:

- mai multă publicitate, pentru a încuraja mai mulți oameni din piața căreia universitatea se adresează pentru a alege serviciile acesteia sau de a se folosi mai mult de acestea;
- introducerea unei scheme de premiere a loialității;
- oferirea unui preț mai mic de lansare sau oferirea de alte promoții și oferte speciale;
- creșterea activităților forței de vânzări;
- achiziționarea unei organizații concurente (mai ales pe piețele mature) sau un parteneriat cu aceasta.

Dezvoltarea pieței

Strategia vizează încercarea de a vinde produsele/serviciile existente pe noi piețe sau noi domenii ale pieței. Acest lucru s-ar putea face prin:

- identificarea de noi piețe din punct de vedere geografic (în țară sau în străinătate);
- utilizarea unor canale de vânzare diferite de cele de până acum, cum ar fi vânzările on-line sau vânzările directe;
- identificarea de segmente de piață diferite (alte grupe de vârstă sau cu profiluri demografice diferite).

Dezvoltarea de produse/servicii

Este strategia de a vinde mai multe lucruri/servicii către aceeași clienți. Această strategie poate fi pusă în aplicare prin:

- lansarea unor noi servicii, programe;
- dezvoltarea de produse sau servicii conexe;
- îmbunătățirea serviciilor către clienți sau a calității.

Diversificarea

Este cea mai riscantă strategie pentru că se încearcă vânzarea de servicii noi către piețe absolut noi, în care nu există experiență anterioară. Experiențele de până atunci sau avantajele unei rulării unui număr mare de clienți nu pot ajuta prea mult.

Principalul avantaj al diversificării constă în faptul că, dacă afacerea de bază suferă de circumstanțe nefavorabile, afacerea nouă nu este afectată direct (și viceversa).

2.2. Stabilirea obiectivelor strategice și a obiectivelor operaționale

Obiective strategice

Un obiectiv strategic reprezintă rezultatul dorit al eforturilor care se întreprind în cadrul unei direcții de strategie. Trebuie reținut faptul că obiectivul strategic este „un capăt de drum", iar tot ce se întreprinde pentru atingerea obiectivului respectiv reprezintă „drumul" până la el.

Obiective operaționale

Odată formulate obiectivele strategice, acestea trebuie transpuse în obiective operaționale și acțiuni care pot fi comunicate echipei. Trebuie stabilite ținte care să transforme obiectivele strategice în obiective operaționale. Obiectivele bine formulate arată, în mod clar, ceea ce se face, când se face, cum se face și cine face activitățile respective.

Orice obiectiv trebuie să întrunească o serie de caracteristici care să îl facă obiectiv de tip SMART, adică să fie:

Tabel 30. Caracteristicile obiectivelor strategice (SMART)

Specific	obiectivul trebuie să enunțe clar ceea se dorește a se obține; a se evita generalizarea în formularea obiectivelor (de exemplu: „creșterea veniturilor universității" este un obiectiv mult prea general dacă nu specifică valori concrete și termene).
Măsurabil	rezultatul trebuie să fie o valoare numerică care poate fi măsurată; enunțul obiectivului trebuie să conțină standardele ce se doresc a fi atinse, precum și indicatorii cantitativi și/sau calitativi prin care urmează să se verifice în ce măsură a fost atins obiectivul; în cazul standardelor calitative, trebuie identificaţi indicatori cuantificabili care să pună în evidenţă dacă respectivele standarde au fost atinse sau nu (exemplu: creșterea veniturilor universității cu 10% față de anul trecut).
de Atins	obiectivul trebuie stabilit de așa natură încât să poată fi atins de cel care și-l propune; obiectivul este posibil având în vedere condițiile de piață și resursele disponibile.
Relevant	obiectivul trebuie să fie în concordanță cu misiunea universității, prioritățile acesteia, nevoile grupurilor interesate etc.
încadrat în Timp	enunțul obiectivului trebuie să arate clar termenul până la care obiectivul urmează a fi atins.

Notă: *Unele strategii nu prevăd obiective strategice în format SMART deoarece presupun că este suficient ca obiectivele operaționale corespunzătoare să fie SMART.*

Un obiectiv clar enunțat aduce cu sine multe beneficii: oferă o direcție de urmat pentru universitate, permite sinergie, ajutor în evaluarea performanței, ajută la stabilirea priorităților, reduce incertitudinea, evită conflictele, stimulează efortul de a atinge performanța, ajută la alocarea resurselor și la proiectarea posturilor. Obiectivele oferă o bază pentru crearea unui consens în luarea deciziilor de către manageri ale căror valori și atitudini pot fi diferite. Obiective servesc drept standarde de evaluare a performanței de la nivelul indivizilor și echipelor până la nivelul departamentelor și al întregii universități.

2.3. Stabilirea criteriilor și indicatorilor de măsurare a obiectivelor

Un indicator cheie de performanță (KPI) este acel indicator cuantificabil care reflectă cât de bine își atinge organizația obiectivele declarate.

Figura 34. Legătura indicatorilor cheie de performanță cu viziunea universității

Pentru a identifica care sunt indicatorii cheie de performanță pentru strategia universității trebuie să se răspundă la următoarele întrebări:

- Care indicatori vor indica că transpuneți, cu succes, în practică viziunea și strategia universității?
- De câți astfel de indicatori aveți nevoie pentru a vă asigura că acoperiți punctele cheie ale strategiei?
- Cât de des ar trebui sa măsurați acești indicatori?
- Cine este responsabil pentru îndeplinirea fiecărui indicator în parte?
- Cât de complecși trebuie să fie acești indicatori?
- Ce ar trebui să utilizați ca puncte de referință în elaborarea indicatorilor? Cu ce standarde/valori veți compara acești indicatori?
- Cum vă asigurați că acești indicatori reflectă punctele cheie care împing spre succes strategia universității?
- Cum ne asigurăm că indicatorii sunt corect măsurați?

Exemplu de stabilire a obiectivelor strategice, obiectivelor operaționale și a indicatorilor de performanță

Tabel 31. Exemplu de stabilire a obiectivelor strategice, obiectivelor operaționale și a indicatorilor de performanță: Universitatea din Melbourne, Australia (pentru perioada 2011-2014)

Strategia Universității din Melbourne, Australia pe perioada 2011-2014[1] *Viziune*: Universitatea din Melbourne dorește să fie una dintre cele mai bune universități din lume. Strategia universității se intitulează „Universitatea din Melbourne – o recunoaștere în creștere" și abordează 8 direcții strategice dintre care:	
3 direcții strategice de bază (denumite „Spirală triplă") 1. Cercetare și instruire în cercetare 2. Învățare și predare 3. Implicare (în societate)	**5 direcții strategice de sprijin (auxiliare)** 4. Oamenii noștri 5. Leadership și management 6. Sustenabilitate financiară 7. Infrastructură și sisteme 8. Protecția durabilă a mediului

Pentru **direcția de strategie 2**: „Învățare și predare", **scopul principal** este:
Atragerea studenților cu cel mai mare potențial academic, indiferent de originea socială, și dezvoltarea maximă a potențialului lor ca profesioniști, cetățeni și lideri la nivel global printr-un plan de studii și o experiență universitară de excepție.
Pentru această direcție există **șase obiective strategice**:

- OS1: Atragerea și sprijinirea celor mai buni studenți din toate mediile sociale;
- OS2: Elaborarea și oferirea unui plan de studii excepțional și distinct care să se contituie în „Modelul Melbourne";
- OS3: Oferirea unei experiențe studențești remarcabile;
- OS4:Oferirea unei educații remarcabile prin facultăți de talie mondială;
- OS5: Sprijinirea studenților în dezvoltarea la maxim a potențialului de angajare pe piața muncii;
- OS6: Încurajarea și recompensarea excelenței și creativității în practica învățării și predării.

Pentru **obiectivul strategic OS1**: „Atragerea și sprijinirea celor mai buni studenți din toate mediile sociale", universitatea și-a stabillit mai multe obiective operaționale, cu următorii indicatori:

Obiectiv operațional	Indicator	Standard
O01: Elaborarea și utilizarea unui set de criterii de selecție pentru admiterea în universitate a unui grup mai divers de studenți cu potențial ridicat	Numărul de seturi de criterii de selecție	1
O02: Organizarea anuală de minim zece activități de informare, la mai multe niveluri în societate, care să legitimeze și să încurajeze dorința de studii și reallizarea acestora în universitatea noastră	Numărul de activități de informare	10
O03: Lărgirea bazei de înscrieri internaționale dincolo de actualele top cinci țări-sursă cu încă o țară	Numărul de țări atrase suplimentar	1
O04: Realizarea unei ponderi de 50:50 între studenții care urmează studiile de licență și cei care urmează studiile de masterat/doctorat, cu cel puțin 10% dintre ei fiind persoane cu RHD[2]	Ponderea studenților care urmează studiile de licență raportată la cea a studenților care urmează studiile de masterat/doctorat	50:50 (%)
O05: Realizarea de minim cinci activități, bazate pe studiile din domeniu, care să reducă la minim subreprezentarea diverselor categorii sociale	Numărul de activități pentru exitarea subreprezentării	5

Pentru fiecare obiectiv operațional în parte, există și un set de activități planificate pe baza unui tabel precum cel de mai jos:

Tabel 32. Tabel-cadru de planificare a activităților specifice fiecărui obiectiv operațional

Direcția de strategie 2: Învățare și predare				
Obiectivul strategic OS1: Atragerea și sprijinirea celor mai buni studenți din toate mediile sociale				
Obiectivul operațional OO1: Elaborarea și utilizarea unui set de criterii de selecție pentru admiterea în universitate a unui grup mai divers de studenți cu potențial ridicat				
Nr. crt.	Activitate	Termen	Responsabil	Resurse necesare

2.4. Evaluarea strategiei

Procesul de evaluare a unei strategii se desfășoară în patru pași:

- stabilirea sistemului de referință;
- măsurarea performanței;
- analiza dezacordurilor;
- inițierea de măsuri corective.

a. Stabilirea sistemului de referință

Atunci când se încearcă stabilirea sistemului la care universitatea se va raporta în evaluarea strategiei, va trebui ca aceasta să găsească răspunsuri la întrebări de genul:

- Cu ce se poate compara universitatea?
- La ce strategie, industrie sau organizație să se raporteze universitatea?
- La ce criterii/indicatori să se raporteze universitatea?
- Cum să stabilească universitatea care sunt criteriile relevante/indicatorii relevanți și cum să le/îi definească?

Universitatea poate utiliza atât criterii cantitative, cât și criterii calitative pentru a face o evaluare riguroasă a performanței. Criteriile cantitative pot include: nivelul veniturilor, randamentul investițiilor, nivelul cheltuielilor de operare, nivelul fluctuației de personal, rentabilitatea activelor, numărul de studenți înscriși, nivelul veniturilor obținute din cercetare etc. În cazul criteriilor calitative ne putem raporta la: imaginea și reputația universității pe piață, succesul absolvenților pe piața muncii etc.

b. Măsurarea performanței

Ar trebui să comparați performanța reală obținută de universitate cu o performanță standard stabilită ca punct de referință. Această performanță standard poate fi cea a celei mai bune universități din țară, din Europa sau din lume. Trebuie să se țină cont, însă, de mărimea universității/țării la care se face raportarea și de tipul de universitate. Pentru ca aceste comparații să fie relevante, ar trebui ca universitatea să se raporteze la universități de aceeași mărime (ca și număr de studenți sau de programe) cu ea, din țări de mărime similară cu țara de origine a ei. Evident, comparația se poate face și cu liderul din domeniu, atât timp cât această comparație este relevantă.

Măsurarea indicatorilor stabiliți trebuie să se facă la momentul potrivit, în caz contrar evaluarea este irelevantă. Pentru măsurarea performanței ar trebui să fie pregătite din timp raportările de care este nevoie.

c. Analiza dezacordurilor

La compararea performanței reale cu performanța standard/de referință pot apărea diferențe care trebuie analizate. De asemenea, trebuie stabilite limitele de toleranță între care diferențele dintre performanța reală și cea standard pot fi acceptate. De obicei,

o abatere pozitivă indică o performanță mai bună, însă depășirea constantă a standardelor ar trebui investigată pentru că există o probabilitate foarte redusă ca acest lucru să se întâmple mereu (sau standardele cu care comparăm să fie foarte scăzute). Abaterea negativă este o problemă pentru că, de obicei, indică o scădere a performanței. În astfel de situații, ar trebui să se analizeze care sunt cauzele care au produs astfel de abateri și să se ia măsuri corective pentru a le depăși.

d. Inițierea de măsuri corective

Dacă s-au identificat abateri de performanță, este esențial să se planifice acțiuni care să corecteze problemele identificate. În cazul în care performanța este, în mod constant, sub nivelul dorit, trebuie să se efectueze o analiză detaliată a factorilor și a cauzelor care au dus la această scădere a performanței. În urma analizei, s-ar putea să se observe, de exemplu, faptul că resursele universității nu se potrivesc cu cerințele de performanță. În acest caz, ar trebui reduse nivelele standardelor de performanță. În unele cazuri extreme, se poate impune chiar o reformulare a strategiei care implică reluarea procesului de planificare strategică, refacerea planurilor în funcție de noile resurse sau chiar redefinirea viziunii universității.

Unul dintre modele cele mai cunoscute de evaluare a unei strategii (Rumelt, 1980) se bazează pe raportarea acesteia la patru criterii:

- **Coerența** – strategia nu trebuie să conțină scopuri și obiective care se exclud reciproc;
- **Consonanța** – strategia trebuie să reprezinte un răspuns adecvat la factorii mediului extern și la schimbările majore din acest mediu;
- **Avantajul** – strategia trebuie să asigure crearea și/sau menținerea unui avantaj competitiv în domeniul de activitate;

– **Fezabilitatea** – strategia nu trebuie să solicite excesiv sau să epuizeze resursele organizației și nici să creeze probleme secundare de nerezolvat.

3. Implementarea strategiei

3.1. Stabilirea sistemelor de management

Oricât de bine ar fi planificată strategia, dacă se fac greșeli sau universitatea este indecisă în timpul punerii în aplicare a strategiei, șansele de succes se diminuează considerabil. De aceea, este foarte important ca structurile de conducere ale universității să o conducă cu încredere într-un viitor nou, urmărind progresul de-a lungul drumului.

Schimbarea de strategie presupune efectuarea de modificări importante în universitate, iar acest lucru adesea face ca lucrurile să meargă mai rău înainte de a merge mai bine. În aceste momente, oamenii vor avea nevoie de o conducere fără ezitări, de sprijin și de motivare pentru a duce la bun sfârșit punerea în practică a strategiei elaborate.

Tabel 33. Caracteristici ale stilului de conducere în situații de schimbare

Caracteristici ale stilului de conducere în situații de schimbare	
Așa da! ☺	Așa nu! ☹
Fiți abordabil, vizibil si ușor de găsit pentru cei pe care îi conduceți	Petreceți cea mai mare parte a timpului în spatele ușilor închise ale biroului, fără a discuta cu ceilalți
Manifestați și inspirați încredere și siguranță celorlalți	Dați impresia că sunteți slab, indecis sau că nu vă pricepeți
Concentrați-vă pe înțelegerea contextului fiecărei situații și pe adoptarea comportamentelor adecvate	Fiți lipsit de entuziasm, negativist sau că vă agitați fără un scop anume

Analiza VMOST

Membrii comunităților academice fiind foarte concentrați pe activitățile de zi cu zi, există posibilitatea de a pierde din vedere

planul strategic care trebuie transpus în practică. Analiza VMOST este un cadru care ajută la evitarea acestui pericol prin verificarea faptului că cele cinci componente principale ale unei strategii (adică: **V**iziunea, **M**isiunea, **O**biectivele strategice, **S**etul de obiective operaționale și **T**acticile/acțiunile) sunt în concordanță atât la analiza de sus în jos (o viziune clară este ușor de transpus în obiective și acțiuni), cât și la cea de jos în sus (acțiunile întreprinse trebuie să ducă la atingerea obiectivelor care să fie în concordanță cu misiunea și să conducă spre atingerea viziunii).

Pentru a face o astfel de analiză trebuie să se colecteze informații despre cele cinci elemente care permit răspunsul la întrebările următoare:

- Misiunea organizației sprijijnă viziunea acesteia?
- Obiectivele strategice sunt în concordanță cu misiunea organizației și ajută la atingerea viziunii?
- Obiectivele operaționale sprijină îndeplinirea obiectivelor strategice?
- Acțiunile planificate duc la atingerea obicetivelor operaționale?

Dacă răspunsul la vreuna din întrebările de mai sus este negativ, atunci este nevoie de ajustarea sau redefinirea uneia sau a mai multor componente VMOST. De exemplu, în cazul extrem în care acțiunile nu duc la atingerea obiectivului operațional – și dacă nici un alt set de acțiuni nu poate face acest lucru – atunci trebuie să fie refacută întreaga strategie.

3.2. Stabilirea noii structuri și culturi organizaționale

Liderul care implementează strategia universității, trebuie să realizeze faptul că pot exista diferențe culturale semnificative în interiorul organizației (de la un departament la altul sau de la o filială la alta) și să ia în considerare aceste diferențe la proiectarea

și punerea în aplicare a strategiei. Aceste subculturi din cadrul unei universități pot fi mai puțin evidente, ceea ce creează dificultate în a anticipa că unele persoane pot vedea lucrurile diferit într-un anume context. Atenție, însă, deoarece lipsa de înțelegere a diferențelor culturale poate avea un impact negativ asupra modului în care se relaționează cu oamenii și asupra atitudinii lor față de strategie sau de schimbarea propusă.

Managerul are rolul, pe durata implementării strategiei, de a face ca lucrurile să se întâmple. O astfel de schimbare este mult mai ușor de realizat dacă acesta reușește să își sprijine personalul și să îl implice în acest proiect. Pe măsura punerii în practică a strategiei, managerul/liderul trebuie să aloce timp pentru a le explica și a-i pregăti pentru schimbare pe toți cei care vor fi afectați de aceasta. S-ar putea ca liderul și cei din echipa de conducere să planificae de ceva timp această strategie și modul ei de implementare și să fi înțeles foarte bine nevoia de schimbare, însă pentru alte categorii de personal, o astfel de strategie poate veni ca o surpriză totală. Pentru a diminua reacțiile adverse și o eventuală opozițite față de schimbarea propusă este important ca personalul să înțeleagă pe deplin de ce este necesară o nouă strategie (chiar dacă nu le place această schimbare). De aceea, este necesară și utilă alocarea de timp suficient pentru a le explica acest lucru.

Tipuri de culturi organizaționale

Charles Handy catalogheazǎ patru tipuri distincte de culturi organizaționale (Handy, 1986) pe care le denumește:

A. Cultura tip „Putere"

O astfel de structură este cel mai bine redată grafic sub forma unei rețele concentrice cu o sursă de putere centrală și cu linii de influență exercitate radial de la aceasta. Controlul este exercitat

mai ales prin intermediul unor persoane cheie alese special, conform unui număr restrâns de reguli; deciziile sunt luate mai curând ca efect al echilibrului de influențe decât pe temei procedural sau pur logic.

Organizațiile/departamentele cu acest tip de cultură pot răspunde rapid la evoluția evenimentelor și depind puternic de deciziile celor de la centru pentru asigurarea succesului. Performanța este apreciată după rezultate. Atmosfera din aceste culturi poate părea dură, reușita fiind însoțită de un moral scăzut și de o fluctuație pronunțată a forței de muncă din cauza eșecurilor individuale sau a părăsirii acestui cadru competițional. Aceste culturi pot fi pe cât de eficace, pe atât de neplăcute.

B. Cultura de tip „Rol"

Este tipică organizației clasice, formale, cunoscută mai mult prin conceptul de birocrație și poate fi reprezentată grafic printr-un templu. Acest tip de organizație este caracterizat prin puternice sectoare specializate sau funcționale. Există un grad înalt de formalizare și standardizare, activitatea sectoarelor funcționale și interacțiunea dintre ele fiind controlate prin reguli și proceduri, prin definirea posturilor și a autorității conferite acestora, a modalității de comunicare și prin reglementarea litigiilor dintre sectoarele funcționale.

Poziția ierarhică este sursa de putere în această cultură. Oamenii sunt selectați în funcție de îndeplinirea satisfăcătoare a rolului lor, puterea personală nefiind acceptată, iar puterea profesională a expertului fiind tolerată numai pe locul lui propriu. In acest caz, regulile și procedurile reprezintă metode majore de influențare.

O cultură de tip „rol" pare să satisfacă managerii cărora le plac securitatea și predictibilitatea, care vor să aibă success mai degrabă

prin îndeplinirea rolului decât prin realizarea de contribuții personale uimitoare și care sunt mai interesați să devină din ce în ce mai experți în aplicarea metodologiei acceptate decât să-și îmbunătățească rezultatele personale.

C. Cultura de tip „Sarcină"

Este orientată spre sarcina profesională. Structura corespunzatoare poate fi reprezentată printr-o rețea rectangulară, influența fiind localizată în noduri. Accentul este pus pe executarea sarcinii, căutându-se asigurarea tuturor resurselor adecvate și a oamenilor potriviți pentru fiecare nivel al organizatiei, care apoi sunt lăsați sa se descurce cât mai bine.

Cultura tip „sarcină" depinde de mobilizarea întregului grup, în scopul îmbunătățirii eficienței, precum și de identificarea individului cu obiectivele organizației. Ca atare, aceasta este o cultura de echipă în care rezultatele grupului se situează înaintea obiectivelor individuale și a celor mai multe divergențe dintre poziții și stiluri. Este cea mai adecvată tendințelor curente ale schimbării și adaptării, libertății individuale și diferențelor sociale scăzute, dar nu poate fi adecvată tuturor împrejurarilor.

D. Cultura de tip „Persoană"

În cadrul acestei culturi, individul reprezintă un punct central. Ea are rostul de a-i servi și ajuta pe membrii ei, promovându-le interesele proprii, fără nici un obiectiv global. Are o structură descrisă cel mai bine printr-un „roi" de particule.

Două sau mai multe astfel de culturi pot coexista într-o organizație, laolaltă cu toate subculturile existente, contribuind împreună la complexitatea organizației.

Implementarea schimbării

Analiza câmpului de forțe – Lewin (1943)

Este un instrument care vă poate ajuta să înțelegeți problemele care pot facilita sau împiedica schimbarea, permițându-vă să găsiți soluții înainte de apariția acelor probleme. Mai întâi este necesar să se identifice forțele care impun schimbarea și pe cele care i se opun și să le fie evaluată mărimea relativă. Intensitatea cu care acționează aceste forțe nu depinde de numărul persoanelor care o exercită. Un manager foarte puternic, din eșalonul superior, poate impune o schimbare în pofida rezistenței exercitate de întreaga forță de muncă. Sau invers el poate acționa ca o frână importantă în calea diferitelor forțe care impun o schimbare.

În al doilea rând, diagrama ajută la identificarea „elementelor favorabile schimbării", care nu participă de regulă ca „forțe", dar care pot fi atrase de partea schimbării. Exemple de asemenea elemente favorabile pot fi bunele intenții ale angajaților sau ale clienților sau atuurile încă nefolosite ale echipei manageriale.

Forțele care impun schimbarea

Dacă se enumeră forțele care impun schimbarea și le este stabilită ponderea, se poate constata că întreaga configurație a forțelor pentru și împotriva schimbării este în echilibru. Cum se poate mări ponderea forțelor care impun schimbarea, astfel încât situația să se modifice? Probabil făcându-le mai evidente pentru ceilalți, prezentându-le cât mai detaliat, comunicând cât mai multor oameni diagnosticul privind situația analizată, astfel încât să acesta să le fie împărtășit și lor.

Forțele care se opun schimbării

Adesea, cea mai simplă soluție este reducerea sau descreșterea forțelor care inhibă procesul de schimbare. Așadar, merită să fie

analizate îndelung și cu corectitudine. Întreaga discuţie se face pornind de la premisa că forţele care impun schimbarea sunt „corecte", că schimbarea este necesară și că trebuie adoptată în interesul majorităţii și nu pentru câștigul unui singur individ. Analiza forţelor care se opun schimbării trebuie să pornească de la motivul existenţei lor – dacă este sau nu valabil – și să stabilească dacă sunt, în definitiv, mai intense decât cele care impun schimbarea.

Figura de mai jos reprezintă o diagramă dezvoltată a câmpului de forţe. Grosimea săgeţilor indică mărimea relativă a forţelor.

Kotter și Schlesinger (1979) au identificat patru motive principale care stau la baza opoziţiei oamenilor faţă de schimbare. Acestea sunt:

- Interesul personal îngust;
- Înţelegerea greșită și lipsa de încredere;
- Deosebirile în evaluarea situaţiei;
- Toleranţa scăzută faţă de schimbare.

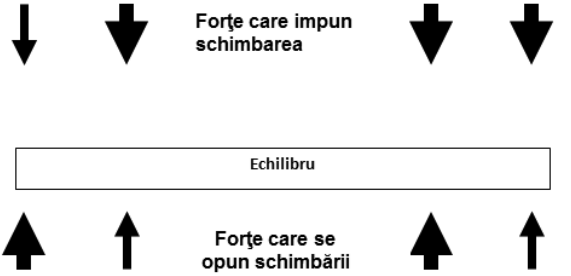

Figura 35. Diagrama câmpului de forţe – după Lewin (1943)

Există și alte motive care pot determina opoziţia faţă de schimbare, printre care:

- Presiunile exercitate de grupurile de colegi;
- Teama de stresul asociat schimbării;
- Experienţele negative legate de schimbările trecute.

Opoziţia oamenilor faţă de procesul de schimbare poate fi eliminată prin:

- Instruire și comunicare
- Participare și implicare
- Facilitare și sprijin
- Negociere și acord
- Impunere

Etapele unei schimbări

Tabel 34. Etapele unei schimbări

Etape	Acţiuni
Dezgheţarea	Comunicarea planurilor de schimbare Implicarea persoanelor afectate de schimbare Acordarea sprijinului necesar Oamenii primesc răgazul necesar adaptării la schimbare
Schimbarea	Implementarea schimbării Asigurarea sprijinului și instruirii Monitorizarea schimbării
Reîngheţarea	Motivarea și implicarea oamenilor în noua situaţie

(Tablenotes)

[1] Traducere și adaptare după strategia universității prezentată în broșura „*University of Melbourne – The University Plan 2011-2014*" care poate fi consultată la adresa: http://about.unimelb.edu.au/_data/assets/pdf_file/0007/768805/universityplan2011-2014.pdf

[2] RHD = „Rheumatic Heart Disease" (boala cardiacă reumatismală) – una din bolile cele mai răspândite la populația arborigenă din Australia.

IV. Analiza planurilor strategice ale universităților din România

Renaldo Niță

În perioada 16.03-10.04.2015 s-a derulat o cercetare cantitativă asupra planurilor strategice ale universităților din România. În vederea acestei analize au fost investigate toate cele 93 de site-uri ale universităților acreditate de Ministerul Educatiei (56 de universități de stat și 37 de universități private)[1]. Au fost studiate cu precădere planurile strategice, dar – acolo unde existau – au fost analizate și planurile operaționale, carta universității și raportul rectorului asupra stării universității.

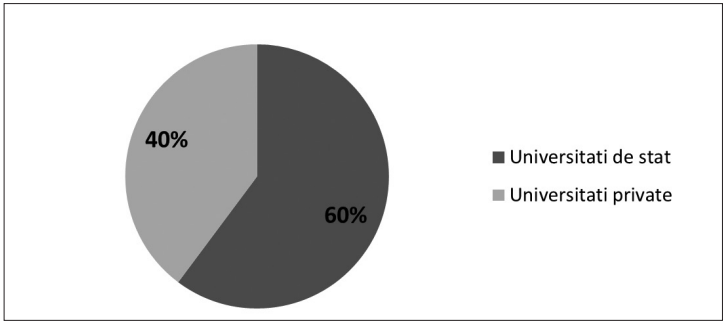

Figura 36. Universități de stat vs. Universități private

[1] Lista universităților acreditate utilizată este cea de la: http://www.edu.ro/index.php/articles/c108

Din cele 93 de universități, doar 49 prezentau pe siteul propriu planuri strategice actualizate (la zi), în timp ce 38 de universități nu aveau nici un fel de plan strategic pe site. Existau și 6 universități care prezentau un plan strategic, dar pe o perioada anterioară anului în curs.

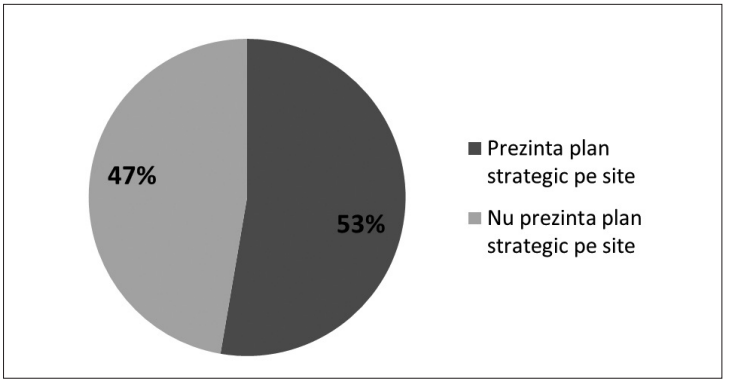

Figura 37. Plan strategic actualizat pe site-ul propriu

Este îngrijorător procentul mare de universități românești care nu prezentau un plan strategic pe site (47%), știut fiind faptul că la universitățile străine de renume (de exemplu la cele din clasamentul primelor 100 universități din lume[2]) acest plan strategic nu are numai o funcție strategică (de ghidare a tuturor activităților universității spre atingerea unei viziuni), dar are și o funcție de promovare și atragere a studenților și sponsorilor. În Vestul Europei sau în Statele Unite ale Americii, o universitate care nu prezintă un plan strategic serios, la zi, este o universitate care nu prezintă încredere. Sponsorii (de orice fel: persoane fizice sau juridice) nu

[2] Există mai multe astfel de clasamente, cele mai cunoscute fiind: QS Top Universities (http://www.topuniversities.com/university-rankings), Times Higher Education (http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/), The Best Schools (http://www.thebestschools.org/features/100-best-universities-in-world-today/).

vor investi resurse într-o universitate care nu știe ce vrea și nu știe încotro merge. În același mod, potențialii studenți nu vor fi atrași de o universitate care nu știe spre ce se îndreaptă sau care nu știe cum își va exploata resursele pe care le are la dispoziție.

Raportându-ne la proporția universități de stat vs. universități private, doar 32% din universitățile de stat nu prezentau un plan strategic pe site, în timp ce 70% dintre universitățile private nu ofereau un plan strategic pe pagina proprie de internet. Se pare că universitățile private sunt mai puțin dispuse să-și dezvăluie intențiile strategice decât universitățile de stat.

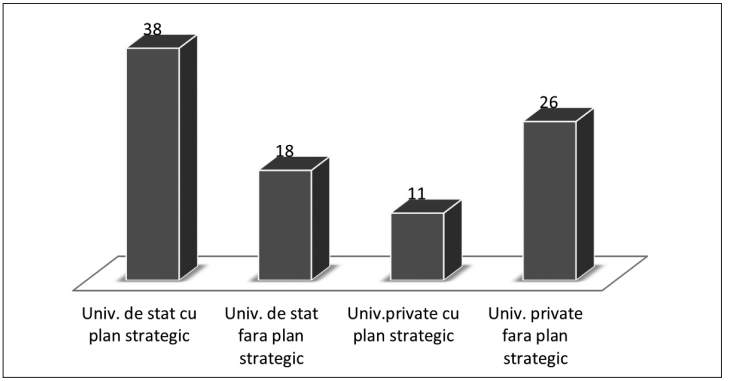

Figura 38. Plan strategic – universități de stat vs. universități private

Chiar dacă planurile strategice există la nivelul fiecărei universități, este recomandat ca acestea să apară și pe site-urile universităților, din motivele menționate mai sus.

Este binevenită tendința de a da o denumire strategiei, de a o defini în câteva cuvinte sau într-o expresie. Acest lucru ajută atât la reținerea mai ușoară, de către părțile interesate, a aspectelor principale pe care le va aborda strategia respectivă, cât și la promovarea

mai ușoară a strategiei prin activități de marketing și PR. Exemple de universități care au apelat la astfel de definiri ale strategiei sunt prezentate în tabelul de mai jos:

Tabel 35. Modalități de formulare ale unor strategii la nivel de universitate

Universitate	Conceptul de bază al strategiei/ Sloganul strategiei
Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca	*„Performanță prin colaborare și echilibru în diversitate"*
Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Haţieganu" din Cluj-Napoca	*„Printre cei mai buni în calitate"*
Universitatea din Pitești	*„Educație si cercetare de calitate, răspunzând nevoilor mediului socio-economic"*
Universitatea "Lucian Blaga" din Sibiu	*„Sustenabilitate și excelență pentru comunitate"*

Din cele 49 de universități care aveau un plan strategic actualizat, cele mai multe aveau planul strategic proiectat pe o perioada de 4 ani și abordau între 4 și 10 direcții strategice. Cele mai multe dintre aceste direcții se referă la: învățământ, cercetare științifică, resurse umane, relații internaționale, financiar, infrastructură/patrimoniu, relația cu studenții, promovare și imagine. Există și direcții strategice mai puțin abordate precum: informatizare/biblioteci, guvernanță, etică, management, alumni, rolul în societate.

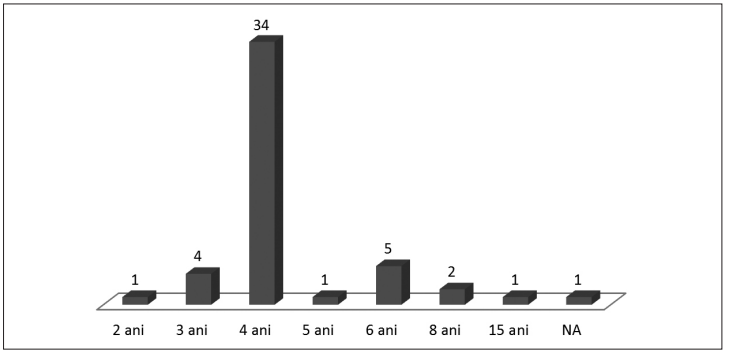

Figura 39. Durata planului strategic (ani)

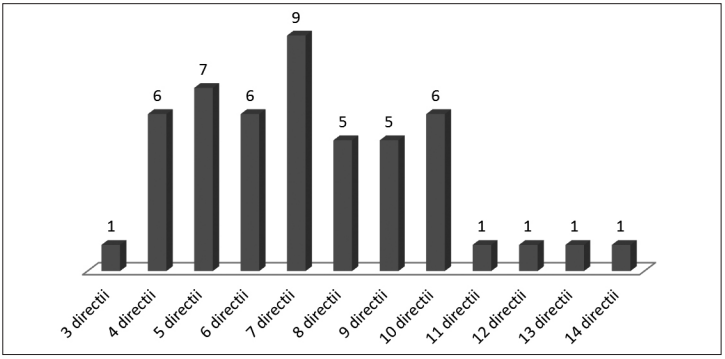

Figura 40. Direcții de strategie în planul strategic

Dintre cele 49 de planuri strategice analizate, numai 8 prevedeau obiective strategice de tip SMART (lipseau, în special, ori modul de măsurare, ori termenele de îndeplinire, ori ambele).

Exemplul 1: Formularea ambiguă a obiectivelor strategice/operaționale

Un obiectiv strategic al uneia dintre universitățile analizate este formulat după cum urmează: *Obiectiv prioritar: O parte a activității de cercetare se derulează în colaborare cu mediul social.*

Din păcate, planul strategic nu menționează procentul din activitatea de cercetare care se dorește a fi derulată cu mediul social și nici termenul la care trebuie îndeplinit acest obiectiv. Nu ni se spune nici cum se va măsura acest obiectiv (de exemplu: prin suma/procentul veniturilor din proiectele de cercetare derulate cu mediul social raportat(ă) la suma/procentul veniturilor totale din cercetare ale universității). Nici sintagma de „mediu social" nu este clar conturată, putând însemna tot ceea ce este exterior universității.
Din același plan strategic, ca obiective specifice (operaționale) care susțin îndeplinirea obiectivului strategic de mai sus se menționează:

- Interacțiunea cu mediul social este extinsă și diversificată.
- Colaborarea Universității cu mediul social este vizibilă la nivel național și internațional.
- Realizarea unor parteneriate de cercetare aplicativă, cu agenți economici și administrația locală, în scopul încadrării cercetării științifice în planul național și regional de dezvoltare teritorială.
- Universitatea își asumă rolul de motor al dezvoltării regionale, oferind servicii de consultanță, de proiectare și de dezvoltare de noi echipamente și tehnologii.
- Promovarea interdisciplinarității, a multidisciplinarității și a transdiciplinarității în cercetarea științifică, pentru abordarea unor proiecte complexe (biotehnologii, protecția mediului, informatică industrială, informatica econmică etc.) care să conducă la rezolvarea problemelor sociale curente și, în final, la îmbunătățirea calității vieții.

Din păcate, nici unul dintre cele cinci obiective specifice nu prezintă termene de realizare și nici nu arată cum va fi evaluat/măsurat gradul de îndeplinire a respectivului obiectiv. Mai ales formulările obiectivelor nr. 1, 2 și 4 sunt departe de modul de proiectare a unui obiectiv,

acestea fiind mai mult niște afirmații la nivel de deziderat (sau, în cel mai bun caz, rezultate/efecte – necuantificabile) ale unor posibile obiective decât niște obiective în sine.
Ca urmare, obiectivele menționate în planul strategic al respectivei universități se mențin în zona declarativului, neputând fi cuantificate și evaluate.
Exemplul prezentat aici nu este singular și este definitoriu pentru planurile strategice ale universităților care nu și-au creionat obiective de tip SMART.

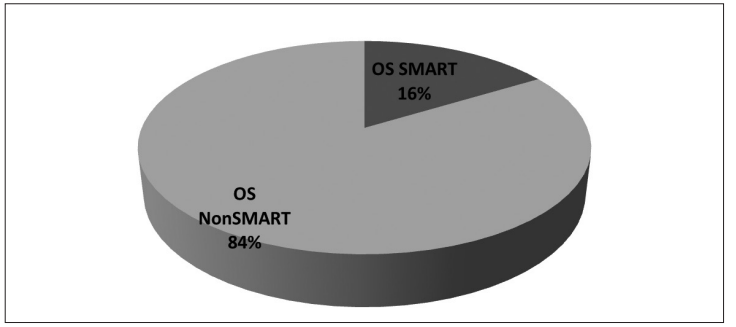

Figura 41. Obiective strategice SMART

Acest lucru nu ar fi fost atât de alarmant, dacă măcar obiectivele operaționale ar fi fost de tip SMART. Nu este obligatoriu ca obiectivele strategice să fie de tip SMART atât timp cât obiectivele operaționale aferente sunt măsurabile și delimitate în timp. Din păcate, mai mult de jumătate (53%) din planurile strategice analizate nu au obiective operaționale de tip SMART.

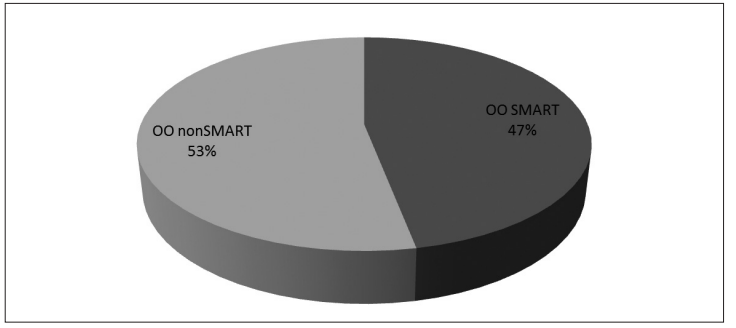

Figura 42. Obiective operaționale SMART

Lipsa obiectivelor de tip SMART, dar și a indicatorilor de performanță din componența planurilor strategice ale universităților duce la imposibilitatea urmăririi și evaluării performanței strategiilor propuse. Cu alte cuvinte, proiectăm strategii care sunt foarte frumoase, dar ale căror rezultate nu pot fi cuantificate la nici un moment din timp.

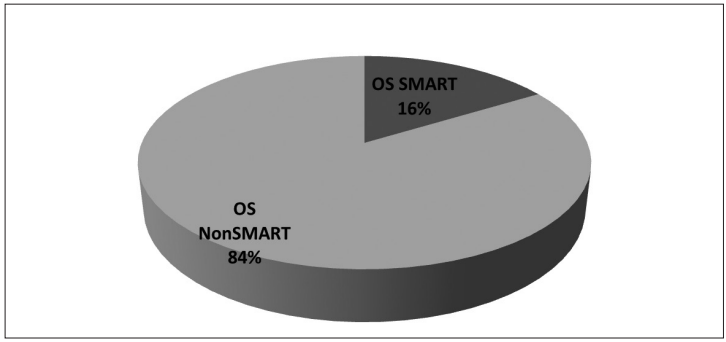

Figura 43. Indicatori de performanță

Tot aici, la stabilirea termenelor de realizare a obiectivelor operaționale (sau a activităților aferente acestora) din cadrul strategiilor universităților, întâlnim fenomenul „*permanent*" care se referă la termenul de realizare a diverselor obiective operaționale. În loc de o dată calendaristică concretă, multe planuri strategice ale universităților au adoptat ca termen de realizare a multora dintre obiectivele strategice/operaționale sau activităților aferente obiectivelor operaționale termenul de „*permanent*" (pe care îl găsim la 22 de universități dintre cele 93 de universități analizate). De cele mai multe ori, un astfel de termen de realizare „*permanent*" arată ori o activitate repetitivă, de rutină, neaferentă vreunui obiectiv strategic și care nu are nimic de a face cu un plan strategic (care ț arată ori o activitate repetitivă, de rutină, neaferentă vreunui obiectiv strategic și care nu are nimic de a face cu un plan strategic.

Exemplul 2: Termenele de realizare a obiectivelor din planul strategic sau din planul operațional

O altă universitate analizată prevede în planul operațional pe anul 2014, pe direcția strategică: „Mobilitate în aria educațională europeană", un plan de implementare la care una din „dimensiunile strategice" (?) este:
Creșterea numărului de parteneriate bilaterale
care are termen de realizare „permanent", fără a da un indicator de măsurare a acestui deziderat sau o țintă de atins care să fie cuantificabilă. În aceste condiții, creșterea numărului de parteneriate bilaterale cu încă un astfel de parteneriat este suficientă? Ne mulțumește? Dar dacă semnăm încă zece astfel de parteneriate, dar nu le punem în aplicare, putem fi mulțumiți că ne-am atins obiectivul?

Este remarcabilă dorința respectivei universități de a crește "permanent" numărul de parteneriate bilaterale, însă acest obiectiv ar fi fost mai degrabă potrivit unui obiectiv strategic decât unui obiectiv operațional (să nu uităm că discutăm despre un plan de implementare din cadrul unui plan operațional, iar exemplul dat pare a fi mai mult un obiectiv operațional decât o activitate din cadrul unui plan de implementare). Pe de altă parte, chiar dacă dorința de creștere a numărului de parteneriate este „permanentă", un plan operațional profesionist ar trebui să prevadă o cuantificare a unui astfel de obiectiv, de genul:
Creșterea numărului de parteneriate bilaterale cu 50% față de nivelul anului 2013 până la finele anului 2014.
sau, pentru că o creștere de parteneriate poate însemna și un set de documente de parteneriat semnate, dar fără a fi puse în aplicare (și pentru a fi și mai ușor de evaluat):
Semnarea și punerea în practică a opt parteneriate bilaterale până la finele anului 2014.

În cadrul aceluiași plan de implementare întâlnim o altă „dimensiune strategică" (?):
Promovarea consilierii studenților români și străini care beneficiază de mobilități
care are termen de realizare tot „permanent", fără a da un indicator de măsurare a acestui deziderat sau o țintă de atins care să fie cuantificabilă.
Aici lucrurile sunt și mai neclare, pentru că promovarea consilierii poate avea multiple forme (și nu știm dacă obiectivul se referă la toate sau numai la unele). Lipsa unui indicator de evaluare poate face ca afișarea unui anunț referitor la promovarea consilierii studenților la avizierul universității sau pe pagina de internet să ducă la îndeplinirea acestui obiectiv (indiferent dacă acest anunț a fost observat de numai zece studenți și citit de doar doi dintre aceștia). Este ceea ce dorim? Poate că ne-ar fi ajutat mai mult dacă obiectivul operațional ar fi fost:
Promovarea la minim 80% din studenții universității a consilierii studenților care beneficiază de mobilități până la 30 Octombrie 2014.
Sau, dacă ne-am pune întrebări de genul: De ce dorim să facem această promovare? Ce urmărim să obținem cu această promovare? – atunci obiectivul poate fi reformulat mult mai aproape de ceea ce dorim să se întâmple și ar fi mult mai provocator:
Creșterea cu 25% față de nivelul anului anterior a numărului de studenți care beneficiază de mobilități până la 31 Decembrie 2014.
sau
Până la 31 Decembrie 2014 min. 100 de studenți vor beneficia de mobilități.
Această ultimă variantă de obiectiv operațional prespune promovarea consilierii studenților ca fiind una dintre activitățile care duc la atingerea obiectivului de mai sus.
În orice caz, termenul „permanent" nu trebuie să apară în nici un plan strategic serios pentru că: 1) nimeni nu poate să evalueze „permanent" un astfel de obiectiv, 2) un astfel de obiectiv nu poate fi măsurat, ca urmare nu știm dacă a fost îndeplinit sau nu. Atunci când simțim nevoia

să atribuim unui obiectiv (fie acesta strategic sau operațional) un termen de realizare „permanent", acest lucru ne indică faptul că acel obiectiv nu este formulat corect și că ar trebui să-l reformulăm într-o variantă SMART.
Aceleași recomandări se aplică și pentru expresia „de câte ori se impune" sau mult mai academica expresie „activitate recurentă" (pe care le-am întâlnit în alte planuri strategice sau operaționale analizate) care nu sunt altceva decât variante mai mult sau mai puțin subtile ale lui „permanent".

O categorie aparte
O categorie aparte de termene de realizare a obiectivelor/activităților sunt cele legate de termenele „lunar", „trimestrial", „semestrial" și „anual". Astfel de termene de realizare a obiectivelor ar trebui evitate și înlocuite cu termene calendaristice clare (de preferat a fi data de sfârșit a unei luni și nu data de început a acesteia).

O altă observație legată de termenele de realizare a obiectivelor strategice/operaționale este faptul că multe planuri strategice presupun îndeplinirea tuturor obiectivelor enumerate la finalul mandatului rectorului. Ca urmare, termenele de realizare a obiectivelor din planul strategic nu apar menționate pentru că sunt implicit presupuse a fi termenul final al mandatului rectorului. Nu spunem că o astfel de variantă nu se practică, dar aceasta presupune cel puțin un risc: ce ne facem dacă acele obiective nu sunt atinse până la finalul mandatului? Poate că va fi sancționat rectorul și nu va mai fi ales pentru un alt mandat, dar acest lucru nu ajută prea mult universitatea pentru că lipsa de performanță și timpul pierdut nu pot fi înlocuite sau recuperate.

Pe de altă parte funcția de control managerial îmi spune că ar trebui să fac nu numai partea de control la finalul activității, ci să existe și niște etape intermediare de monitorizare a performanței astfel încât, dacă există o lipsă acută de performanță, aceasta să poată fi reglată/rezolvată din timp (și nu la final de mandat când nu mai pot face nimic).

Ca urmare, chiar și în situația, mai puțin probabilă ca toate obiectivele strategice să se finalizeze la final de mandat, ar trebui atunci să existe ceea ce anglo-saxonii denumesc „road map", adică

prezentarea succintă a modului în care voi ajunge, pe fiecare an (din cei patru de mandat) în parte, la indicatorii stabiliți. Asta înseamnă că un obiectiv care are o țintă finală la finalul mandatului rectorului, trebuie să arate evoluția sa pe fiecare an din cei patru de mandat în parte.

Exemplul 3: Grila de control a obiectivelor (road map)

De exemplu, dacă pe direcția strategică „cercetare științifică", unul dintre obiectivele strategice este:
Creșterea cu 30% (față de nivelul anului universitar 2011-2012) a veniturilor din cercetare (provenite din alte surse decât contractul instituțional cu ministerul de resort)
având ca termen sfârșitul mandatului rectorului, respectiv anul 2016, atunci acest obiectiv ar trebui să-mi arate, pe fiecare an din cei patru, creșterea prognozată (care va fi comparată, apoi cu cea planificată). Astfel, obiectivul de mai sus, ar trebui să arate și evoluția în timp, de genul

Obiectiv	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
Creșterea cu 30% (față de nivelul anului universitar 2011-2012) a veniturilor din cercetare (alte surse decât contractul instituțional cu ministerul)	Min. 5%	Min. 15%	Min. 25%	Min. 30%

O astfel de grilă de control ar trebui să existe pentru toate obiectivele care au ca termen final sfârșitul mandatului rectorului.

Interesant este și faptul că, din cele 49 de universități cu planuri strategice la zi, doar 15 universități (cca. 30%) prezentau pe site-ul propriu un plan operațional pe anul în curs (2015).

Un alt aspect analizat în cadrul acestei cercetări cantitative este cel legat de partea de fundamentare a strategiilor (misiune, viziune, valori) de la nivelul universităților. Din cele 49 de universități care aveau planuri strategice la zi, 40 dintre acestea prezentau o misiune organizațională originală. Au fost, însă, identificate și 9 universități la care misiunea organizațională seamănă foarte mult cu misiunea învățământului superior așa cum apare aceasta la art. 117 din Legea Educației (Legea nr. 1 din 2011).

Partea bună a lucrurilor constă în faptul că toate cele 49 de universități aveau câte o misiune proprie pe site-ul propriu (nu

întotdeauna conținută în planul strategic, dar prezentă în Carta universității sau pe pagina de internet).

Exemplul 4: Misiuni lipsite de originalitate

Misiunea invățământului superior (conform art. 117 din Legea Educației) este de a genera și de a transfera cunoaștere către societate prin:
- formare inițială și continuă la nivel universitar, in scopul dezvoltării personale, al inserţiei profesionale a individului și a satisfacerii nevoii de competenţă a mediului socio-economic;
- cercetare științifică, dezvoltare, inovare și transfer tehnologic, prin creație individuală și colectivă, in domeniul științelor, al științelor inginerești, al artelor, al literelor, prin asigurarea performanţelor și dezvoltării fizice și sportive, precum și valorificarea și diseminarea rezultatelor acestora.

Unele din cele 9 universități identificate au ca misiuni:
Misiunea 1: Misiunea Universităţii este de a produce și a transfera cunoaștere către societate prin:
- Cercetare științifică avansată, dezvoltare, inovare și transfer tehnologic, în domeniul dezvoltării durabile
- Formare inițială la nivel universitar prin programe de studii de licenţă, master și doctorat
- Programe postuniversitare
- Dezvoltarea interacţiunii dintre Universitate și societate, în structuri comune și în parteneriate adaptate societăţii bazate pe cunoaștere

Misunea 2: Universitatea funcţionează ca instituţie de învăţământ superior de stat acreditată și este o componentă importantă a sistemului educaţional din România. Principalele misiuni ale Universității sunt:
Misiunea educaţională, constând în formarea inițială și continuă la nivel universitar, în scopul dezvoltării personale, al inserţiei profesionale a individului și a satisfacerii nevoii de competenţă a mediului socio-economic în domeniile acreditate sau autorizate să funcţioneze provizoriu;
Misiunea de cercetare științifică, constând în cercetare științifică, dezvoltare, inovare și transfer tehnologic, prin creaţie individuală și colectivă, în domeniul științelor, științelor inginerești, artelor, literelor etc precum și valorificarea și diseminarea rezultatelor acestora;
Misiunea civică și culturală, constând în organizarea vieţii culturale, artistice și sportive din spaţiul universitar pentru ca Universitatea să dobândească, pe lângă statutul de centru de pregătire didactică, profesională și de cercetare științifică, și atributele de principal centru de educaţie, civilizaţie și cultură al comunității socio-economice din zona în care își desfășoară activitatea.

Misiunea 3: Misiunea Universității este de educaţie și cercetare în scopul de a genera și a transfera cunoaștere către societate prin:
- crearea și tezaurizarea valorilor culturii și civilizației
- formarea inițială și continuă la nivel universitar, în scopul dezvoltării personale, al inserţiei profesionale și de satisfacere a nevoi de competenţă a mediului socio-economic, administrativ, cultural și educaţional;
- cercetare științifică, dezvoltare, inovare și transfer tehnologic, prin creație individuală și colectivă, în domeniul științei, ingineriei și artelor, prin asigurarea performanţelor, valorificarea și diseminarea rezultatelor.

Este important ca universitățile să facă distincția dintre misiunea întregului sistem de învățământ superior așa cum a fost aceasta stipulată de legiuitor și misiunea proprie. Nu trebuie uitat faptul că misiunea proprie a unei universități (ca și viziunea, de altfel) trebuie să fie originală pentru ca părțile interesate (în special viitorii studenți, dar și sponsorii) să facă distincția nu numai dintre două tipuri de universități diferite (să zicem o universitate tehnică și una medicală), dar și dintre două universități cu același profil.

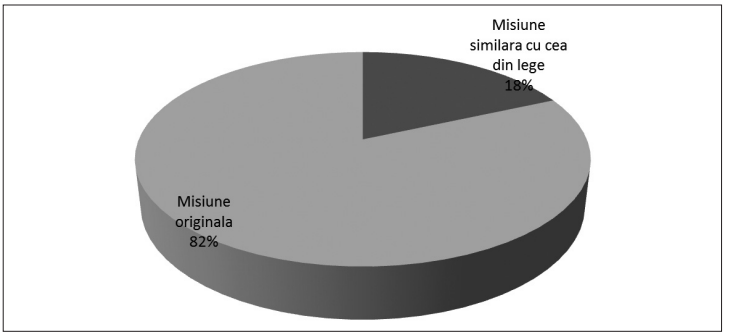

Figura 44. Originalitatea misiunilor

Au mai fost identificate încă trei tipuri de probleme la proiectarea misiunilor universităților:

- *Multitudinea de misiuni* – ceea ce face ca unele universități să aibă mai mult de o misiune (vezi Misiunea 2 din Exemplul 4 de mai sus). De fapt nu vorbim despre mai multe misuni, ci despre mai multe domenii în care se manifestă misiunea universității. Ar fi de preferat ca o universitate să aibă o singură misiune (chiar dacă aceasta se reflectă în domenii conexe).
- *Misiuni diferite* – alte universități au misiuni diferite în Planul strategic și în Carta universitară (sau pe site). Există aici o neconcordanță care ar trebui reparată. Este evident că misiunea universității trebuie să fie aceeași indiferent de documentul sau locul în care apare, în caz contrar se creează confuzie. Nimeni nu spune că o misiune sau o viziune nu se poate schimba, dar dacă se agreează o astfel de schimbare,

atunci să nu se uite actualizarea acesteia în toate documentele (tipărite sau electronice) ale universității.

– *Misiuni „alterate”* – misiunea înregistrată este de fapt o viziune sau o îmbinare de misiune cu viziune. Acest lucru arată o neînțelegere a rolului celor două în elaborarea strategiei. În acest caz, ar trebui revizuite atât misiunea, cât și viziunea pentru a nu produce confuzie și a nu încurca procesul de elaborare a strategiei.

Exemplul 5a: Misiuni diferite

O universitate din cele analizate prezintă în planul strategic misiunea următoare:
Misiunea 1 (din Planul strategic): Universitatea și-a asumat de la început o vocație europeană, urmând (…). Prin întreaga activitate încearcă să onoreze acest angajament moral. Universitatea a reușit să construiască, în X ani de existență, o alternativă la învățământul public, în contextul noii politici universitare din România democratică. În același timp, Universitatea considera ca misiunea ei este de a contribui alături de învățământul public, la crearea unor specialiști competitivi, pe plan național și internațional.

O altă misiune apare, însă, în Carta Universității:
Misiunea 2 (din Carta Universității): Misiunea Universității este aceea de a contribui la progresul cunoașterii, prin activitățile didactice și de cercetare, de a răspândi valorile unui învățământ superior liber și pluralist, de a contribui la progresul societății românești prin formarea unor specialiști competitivi.

Exemplul 5b: Misiuni „alterate”

Una dintre universitățile analizate își definește misiunea ca fiind:
În societatea bazată pe cunoaștere ce caracterizează spațiul european și internațional, Universitatea își propune să devină un jucător important la nivel național și internațional și dorește să contribuie la creșterea bunăstării cetățenilor și mediului socio-economic generând și transferând cunoștințe prin educație, cercetare științifică și inovare, precum și creând valoare adăugată în context internațional printr-o specializare inteligentă, care să aducă elemente de complementaritate și abordări de nișă în spațiul internațional al educației și cercetării științifice.

După cum se observă avem aici mai mult o vizune (… Universitatea își propune să … dorește să contribuie la …) decât o misiune. Astfel de mixaje nu ar trebui să apară în strategiile universităților pentru că produc confuzie și devin obstacole în calea proiectării unor strategii adecvate/potrivite.

Lucrurile stau și mai rău la capitolul viziune unde ceva mai mult de o treime (35%) dintre universități au o viziune clară pe

care o urmăresc. Mai mult de jumătate (53%) dintre universități nu au nici un fel de viziune prezentă pe site, iar alte 12% dintre universități au o declarație de viziune, dar care joacă, de cele mai multe ori, rol de misiune. Ca urmare, aproape două treimi (65%) dintre universități nu știu încotro se îndreaptă. E ca și cum ai naviga pe mare, dar nu știi încotro mergi. O strategie nu se poate proiecta dacă nu există o țintă îndepărtată pe care vrem să o atingem prin tot ceea ce facem. Neavând o viziune clară spre care să se îndrepte, există și pericolul irosirii resurselor universității sau al folosirii lor inadecvate.

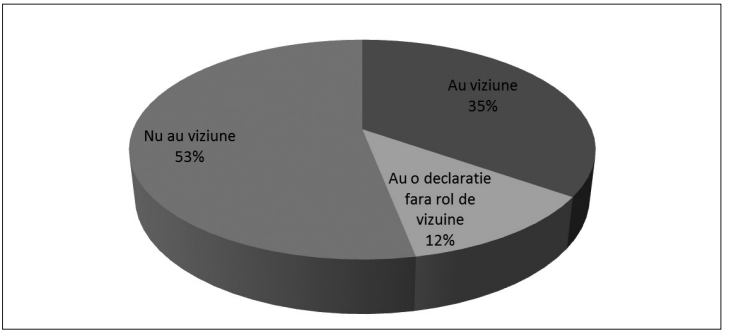

Figura 45. Viziunea universităților

Lipsa aceasta de viziune s-ar putea să fie foarte mult influențată și de lipsa de viziune la nivel politic și legislativ în ceea ce privește învățământul, în general, și cel superior în particular. Ne referim aici, bineînțeles, la multiplele schimbări legislative și nenumăratele experimente de care a „beneficiat" învățământul și educația din România în perioada de după 1989.

În ceea ce privește setul de valori pe care îl promovează, există diferențe destul de mari referitoare la numărul de valori promovat de fiecare universitate în parte.

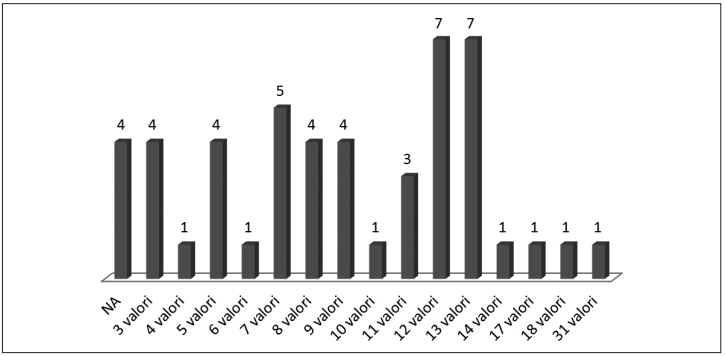

Figura 46. Numărul de valori din planul strategic

Ca și în cazul misiunilor universităților, și aici apare problema originalității, însă într-un procent cu mult mai mare: aproape jumătate din cele 49 de universități care prezintă pe site un plan strategic la zi au ca set de valori minim trei sau mai multe dintre principiile pe care se bazează sistemul național de învățământ superior așa cum sunt acestea prezentate în art. 3 și art. 118 din Legea Educației (Legea nr. 1 din 2011).

Nu există un număr „magic" de valori, însă este de preferat ca aceste seturi de valori să nu conțină foarte multe valori/principii pentru simplul motiv că ar trebui să fie ușor reținute de cei care fac parte din instituția respectivă. O reținere mai ușoară a valorilor crește șansele ca toate aceste valori să fie puse în practică. Personal, ni se pare greu de a fi reținut și un set de 10 valori, darămite un set de 31 de astfel de valori/principii.

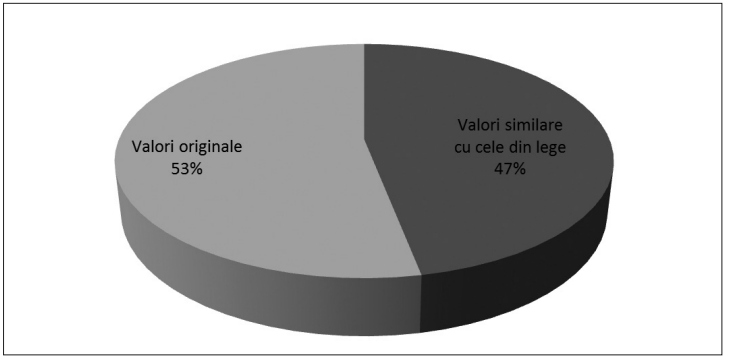

Figura 47. Originalitatea valorilor

Exemplul 6: Valori lipsite de originalitate

Una dintre universitățile analizate prezintă următorul set de valori/principii:

Valorile/Principiile universității	Principiile pe care se bazează sistemul național de învățământ superior (art. 113 din Legea Educației)
• Autonomia universitară • Libertatea academică • Răspunderea publică • Asigurarea calității • Echitate • Eficiența managerială și financiară • Transparența instituțională • Respectarea drepturilor și libertăților studenților și ale personalului academic • Independența de ideologii, religii și doctrine politice • Libertatea de mobilitate națională și internațională a studenților, a cadrelor didactice și a cercetătorilor • Consultarea partenerilor sociali în luarea deciziilor • Centrarea educației pe student • Nediscriminarea • Încurajarea accesului studenților cu dizabilități fizice în totalitatea spațiilor universitare	• principiul autonomiei universitare; • principiul libertății academice; • principiul răspunderii publice; • principiul asigurării calității; • principiul echității; • principiul eficienței manageriale și financiare; • principiul transparenței; • principiul respectării drepturilor și libertăților studenților și ale personalului academic; • principiul independenței de ideologii, religii și doctrine • principiul libertății de mobilitate națională și internațională a studenților, a cadrelor didactice și a cercetătorilor; • principiul consultării partenerilor sociali in luarea deciziilor; • principiul centrării educației pe student

Se observă foarte ușor similaritățile dintre principiile/valorile universității și cele ale sistemului național de învățământ superior. Aceste similarități se observă la încă 22 de universități analizate. O altă observație este că aceste principii/valori de prea puține ori se întâlnesc în planul strategic, cât mai ales în Carta universității. Indiferent unde se află plasate aceste principii/valori, universitățile nu trebuie să le confunde cu cele ale sistemului național de învățământ superior..

Este evident că, fiind stipulate în lege, universitățile – ca instituții care fac parte din acest sistem național – trebuie să le respecte. Însă, valorile unei universități, la fel ca și misiunea și viziunea acesteia trebuie să fie unicate, trebuie să le diferențieze de alte universități similare.

O altă problemă identificată la zece dintre universitățile analizate constă în utilizarea a două seturi de valori/principii în documentele strategice sau în carta universitară a unora dintre instituții. Cu alte cuvinte există zece universități dintre cele analizate care au un set de principii în planul strategic și un set de valori, diferit de aceste principii, în același plan strategic (sau în carta universitară). Întrebarea care se pune este: care este diferența dintre ele (adică dintre valori și principii)? Unele instituții au vrut să facă diferența între principiile după care este organizată și funcționează instituția, pe de o parte, și valorile pe care le promovează instituția, pe de altă parte. În mod normal, valorile unei organizații ar trebui să reprezinte unul și același lucru cu principiile după care lucrează organizația. Nu poți să promovezi o valoare fără să crezi în aceasta și fără să te comporți și să funcționezi pe baza respectării acelei valori.

Exemplul 7: Valori și principii

Universitatea aceasta are atât un set de valori, cât și un set de principii, ambele prezentate în Carta Universității:

Valorile universității	Principiile universității
• Adevărul • Responsabilitatea • Inovarea • Respectul • Excelența	• Autonomie universitară • Libertatea academică • Răspunderea publică • Asigurarea calității • Echitate • Eficiență managerială și financiară • Transparența instituțională • Respectarea drepturilor și libertăților studenților și ale personalului academic • Independența de ideologii, religii și doctrine politice • Libertatea de mobilitate națională și internațională a studenților și cursanților, a cadrelor didactice și a cercetătorilor

Valorile universității	Principiile universității
	• Egalitatea de șanse • Consultarea partenerilor sociali în luarea deciziilor • Relevanță • Centrarea educației pe student

În activitatea de planificare strategică nu ar trebui să existe nicio diferență între cele două seturi de principii/valori. În cazul de față, ar trebui renunțat la principiile universității (pentru că nu fac altceva decât să reia principiile sistemul național de învățământ superior din Legea Educației) și aș păstra numai ceea ce face cu adevărat distincția față de alte universități (adică sistemul celor 5 valori – care nu sunt nici multe, sunt originale și sunt și ușor de reținut).

Concluzii

– Numărul redus de universități care prezintă planul strategic pe site-ul propriu (49 din 93, adică doar 53%) arată lipsa de apetit pentru promovarea propriilor strategii, cât și lipsa de încredere în instrumentele de analiză și planificare strategică. Fenomenul este mai intens la universitățile private față de cele de stat (70% dintre universitățile private nu au un plan strategic pe site față de doar 32% dintre universitățile de stat).

– În foarte multe cazuri obiectivele din planul strategic nu au format SMART și, ca urmare, nu pot fi cuantificate și evaluate. 84% din universitățile care au un plan strategic pe site nu au obiective strategice de tip SMART, 53% dintre acestea nu au nici obiective operaționale de tip SMART, iar 69% dintre universități nu prezintă pe site vreun set de indicatori de măsurare a obiectivelor. Imposibilitatea măsurării și a evaluării ne arată faptul că, de fapt, în prea puține universități există o preocupare serioasă pentru punerea în practică a strategiei universității. Strategiile par a fi făcute mai mult la nivel declarativ, fără a fi utilizate în practică. Acest lucru este susținut și de lipsa de afișare a planurilor operaționale pe

anul în curs (doar 15 universități din 49 aveau afișat planul operațional pe anul 2015 pe pagina de internet la finele lui martie 2015; în mod normal, planul operațional pentru anul în curs ar trebui să fie gata cel târziu la finalul anului precedent).

– Lipsa viziunii la mai mult de jumătate din numărul de universități care prezintă un plan strategic la zi (53% – sau, dacă adăugăm și universitățile care au o declarație la acest capitol fără rol de viziune, atunci procentul crește la 65%) arată lipsa de proactivitate a universităților față de provocările și schimbările din mediul extern. Aceste universități par a funcționa în virtutea inerției, fără a-și pune problema încotro se îndreaptă sau fără a anticipa și reacționa la cerințele clienților (viitorii și actualii studenți), ale angajatorilor sau ale potențialilor sponsori.
– Mimetismul dintre valorile proprii și cele ale sistemului național de învățământ superior (prevăzute la art. 3 și art. 118 din Legea Educației (Legea nr. 1 din 2011) întâlnit la 47% dintre universitățile cu plan strategic arată confuzia (și lipsa de originalitate) existente la nivelul acestor universități în legătura cu valorile pe care ar trebui să le promoveze în societate nu numai prin tinerii pe care îi formează, ci și prin toate acțiunile care le întreprind și care au impact în societate. Această confuzie este clar grefată pe lipsa acută de valori în mediul social actual, prin inversarea valorilor promovată intens în mass media și pe alterarea valorilor academice tradiționale.

(Câteva) recomandări

– Universitățile ar trebui să treacă de la etapa strategiei declarative la etapa strategiei anticipative prin proiectarea unor

strategii care să ia în calcul schimbările importante de pe piața muncii, competențele cerute de angajatori, accentul crescut pe partea de aplicare a conceptelor teoretice, prin utilizarea mai intensă a tehnologiilor informaționale și de comunicații, prin realizarea de cursuri interactive în care schimbul de idei să fie bi-direcțional (atât de la profesor către student, cât și de la student către profesor). Pentru aceasta ar trebui ca etapa de analiză din cadrul planificării strategice să fie riguros și profesionist realizată. Întreagul proces de realizare a strategiei universității ar trebui coordonat de către un facilitator specialist în domeniu (măcar pe partea de management general, dacă nu pe partea de management strategic).

– Universitățile trebuie să treacă la realizarea de strategii a căror obiective și rezultate finale să fie cuantificabile. Ar trebui ca Senatul universității să verifice ca obiectivele asumate (în special, cele operaționale, dar și cele strategice) să aibă o structură de tip SMART înainte de a aproba planul strategic al universității. De asemenea, tot Senatul universității ar trebui să verifice dacă există indicatori de măsurare a modului de îndeplinire a obiectivelor și dacă există ținte/standarde clare și măsurabile pentru fiecare obiectiv în parte.
– Modul de elaborare a strategiei trebuie schimbat: atunci când se realizează planul strategic ar trebui să se proiecteze și planurile operaționale pe fiecare an în parte din cei 4-6 ani vizați pentru strategie. Anual, se poate face doar o actualizare a planului operațional, dar acesta ar trebui să fie realizat o dată cu planul strategic (și nu la începutul fiecărui an, în funcție de ce ne-a mai rămas de făcut din anul anterior).
– De asemenea, ar trebui ca atunci când se prezintă Senatului planul strategic spre aprobare să existe nu numai indicatori

de măsurare pentru final de mandat, ci și indicatori de măsurare a progresului obiectivelor pe fiecare an de mandat în parte. În acest sens, ar trebui ca la realizarea/prezentarea strategiei să se realizeze/prezinte și o Grila de control a obiectivelor (road map – vezi Exemplul 3 din acest capitol). Bine înțeles că această grilă este un instrument extrem de puternic numai dacă aceasta va fi analizată la finalul fiecărui an pentru a se vedea gradul de realizare a obiectivelor și pentru a se putea face corecțiile necesare.

– Universitățile ar trebui să-și revizuiască misiunea, viziunea și setul de valori, astfel încât să corespundă dezideratelor comunității căreia se adresează și să se diferențieze de alte universități de profil. Acest lucru le-ar ajuta mai mult și pe partea de promovare a imaginii și serviciilor pe care le oferă. Acest set de misiune-viziune-valori ar trebui să se regăsească pe prima pagină a site-ului universității, a broșurilor de prezentare a universității, a planului strategic etc.
– La unele universități există și o confuzie între misiunea universității și obiectivele generale/ principale/ fundamentale ale acesteia care ar trebui evitată. Diferențele dintre cele două au fost explicate în capitolul anterior.
– Atunci când se realizează un raport anual asupra stării universității ar trebui să existe un format de raportare unitar de la diferitele facultăți și departamente din cadrul universității, pentru a fi ușor de transpus informațiile de acolo în raportul anual al rectorului (sau pentru ca să poată fi folosite ulterior și la proiectarea planului strategic al universității). Același lucru e valabil și pentru planul operațional. O propunere de format de raport managerial este prezentată în Exemplul 8 de mai jos.

Exemplul 8: Model de structurare a unui raport managerial

Modelele de raport managerial diferă de la o organizație la alta, dar există un set de reguli și o structură care trebuie respectată pentru transmiterea eficientă a informației și pentru parcurgerea ușoară a raportului. Structurarea unui raport depinde foarte mult de scopul acestuia, de obiectivul urmărit de respectivul raport. De exemplu:

- un raport de analiză poate să abordeze o structură de tipul: prezentarea problemei, analiza acesteia, prezentarea opțiunilor de rezolvare, recomandarea utilizării uneia dintre opțiunile propuse;
- un raport de îmbunătățire a performanței poate să aibă o structură de genul: prezentarea propunerii de îmbunătățire a performanței, prezentarea avantajelor și a dezavantajelor, enuțarea recomandărilor pentru ceea ce trebuie făcut mai departe;
- un raport de informare poate avea o structură cronologică, arătând succesiunea evenimentelor, urmate de principalele concluzii și recomandări.

Indiferent de modul de structurare, un raport managerial trebuie să conțină următoarele:

- Un **titlu** clar și sugestiv – care să ofere informații de la început despre subiectul raportului. Ca urmare, trebuie ca titlul să fie mai mult decât «Raport managerial" sau «Raport de informare", ci ar trebui să menționeze și la ce se referă: «Raport de informare cu privire la activitățile de promovare desfășurate de Universitate în perioada . . ."
- **Cuprinsul** – prezentarea principalelor capitole și subcapitole, cu paginile la care se găsesc. Ne ajută să identificăm ușor informația în cadrul unui raport stufos, dar ne dă și o idee a modului în care este structurat acest raport.
- **Rezumat** – se utilizează numai în cazul rapoartelor mari. De obicei aici se prezintă, pe scurt, metodologia de analiza aleasă, cele mai importante concluzii rezultate în urma analizei și principalele recomandări pentru ceea ce trebuie făcut în continuare. Scopul rezumatului este a ajuta pe cel care citește raportul respectiv să ia decizia de citire imediată a lui (dacă e ceva extrem de important și urgent) sau de citire mai târziu (dacă nu sunt lucruri presante). Unele rapoarte preferă rezumatul înaintea cuprinsului.
- **Introducerea** – secțiunea de început a raportului care ne introduce în context și care trebuie să prevadă neapărat scopul pentru care a fost realizat raportul de față.
- **Conținutul raportului** – împărțit pe capitole și subcapitole; este partea principală a raportului, cea în care se prezintă pe larg metodologia de analiză și se face analiza problemelor.
- **Concluziile** – trebuie să fie prezentate într-o secțiune separată a raportului; rezultă în urma analizei făcute la secțiunea anterioară a raportului și ne spun dacă lucrurile stau bine sau nu stau bine (și de ce)
- **Recomandările** – sunt soluțiile (concrete, foarte practice – nu generalități!) pe care le propunem pentru a face și mai bine ceea ce facem (în cazul în care lucrurile merg bine în organizație) sau pentru a redresa organizația (în cazul în care lucrurile nu merg bine în organizație). Nu amestecați concluziile cu recomandările!
- **Anexele** – de la finalul raportului prevăd informații, tabele, grafice etc. cu care nu dorim să încărcăm conținutul raportului pentru a nu se pierde din fluența argumentației, dar la care putem face trimiteri.

Ca urmare, structura clasică a unui raport managerial este:
Către: *Nume și prenume, Funcție, Departament, Instituție*
De la: *Nume și prenume, Funcție, Departament, Instituție*
Data:
CC: *(cu numele persoanelor către care se mai circulă prezentul raport)*

Raport de informare
cu privire la activitățile de promovare desfășurate de Universitate în perioada . . .

CUPRINS
- Rezumat
- Introducere
- Conținutul raportului (cu secțiuni și sub-secțiuni)
- Concluzii
- Recomandări
- Anexe

V. Managementul resurselor umane în mediul academic

Evoluţie și progresie în cariera didactică universitară – abordare din perspectiva ariei europene a învățământului superior și a educaţiei pe tot parcursul vieţii

Romiță Iucu, Georgeta Ion

V.1. Introducere – nevoia de dezbatere a sistemului de dezvoltare și management al resurselor umane în Învățământul Superior din România

În studiul „*Profesia didactică în era competitivității globale*", publicat în revista „Sinteza" (2014), se arăta faptul că rolul învățământului superior a fost recunoscut de organismele internaţionale preocupate de măsurarea competitivității economice a diferitelor țări ale lumii, insistându-se asupra rolului său în ierarhizarea universitară în funcție de nivelul și dinamica acestuia. Deși sunt numeroase organizațiile internaționale cu preocupări în acest sens, ne-am oprit asupra uneia dintre acestea: Forumul Economic Mondial (World Economic Forum – WEF), care publică începând din 1979 *Raportul asupra Competitivității Globale* (GCI – Global Competitiveness Index)[1].

[1] Mai mult detalii privind acest raport sunt disponibile accesând linkul: http://www.juridice.ro/wp-content/uploads/2015/03/Raportul-Competitivității-Globale-2015.pdf; accesat în octombrie 2015;

Unul dintre pilonii pe care s-a fundamentat analiza datelor finale, *Pilonul 5. Educația superioară și training-ul*, a evidențiat, pe lângă celelalte criterii cu un bogat conținut statistic, și un criteriu solid care face referire la *Gradul de pregătire a personalului didactic*, considerat un factor determinant pentru o evaluare validă și fidelă a realităților din acest domeniu. Craig R.Barett, fost CEO și Chairman al Intel Corporation spunea, referindu-se la acest subiect: „*Good tools help make education more interesting and exciting, but ultimately quality of education comes down to quality of the teacher*". Și asta s-a vazut atât de bine și în contextele studiilor comparative de pe mai multe continente (Barett citat de Iucu, 2014).

Într-un alt raport valoros de analiză a politicilor educaționale, Raportul Comisiei Prezidențiale pentru analiza politicilor educaționale, „*România Educației – România Cercetării*" (Administrația Prezidențială, 2007) se prezenta faptul că: „resursa umană e primul factor în excelența unei universități. Fără o resursă umană de calitate, viziunea strategică a top-managementului sau baza materială a unei universități nu valorează nimic. Într-o economie a cunoașterii unde expertiza din mintea angajaților face oricând diferența, e datoria esențială a sistemului și a fiecărei universități de a asigura recrutarea, retenția, motivarea și dezvoltarea resursei umane de calitate" (Ibidem, p. 24). Dincolo de adevărurile cu statut de simț comun, trebuie să confirmăm și forța penetrantă a ideilor enunțate din punctul de vedere al gestiunii sistemului. Politicile de resurse umane promovate la nivel de sistem și la nivel de instituții de învățământ superior sunt nesatisfăcătoare și vetuste. „*Cu excepția unor insule izolate de excelență, datorate mai degrabă meritelor personale decât politicilor instituționale, calitatea personalului de predare și cercetare din universități este la un nivel foarte scăzut" (Ibidem, p.24).* La nivel de sistem, MEC si guvernele post-decembriste sunt vinovate de subfinanțarea cronică și lipsa determinării

de a introduce mecanismele de asigurare a calității educației și cercetării. În plan internațional se constată o politică tot mai agresivă a universităților de recrutare transfrontalieră a personalului de cercetare și de finanțare adecvată a acestuia (Ibidem).

În acest context dinamic și provocator se proiectează noile abordări în domeniul policitilor privind resursa umană din învățământul superior.

La aceste date se adaugă altele, precum, schimbarea de paradigmă către o societate bazată pe cunoaștere ce așază în fața învățământului superior o serie de provocări, care cer adaptări constante atât de tip structural, cît și la nivelul cadrelor didactice și sistemului de formare. Universitatea nu poate rămâne la periferia acestei schimbări, ci dimpotrivă trebuie să se transforme în motorul ei permanent.

Societatea bazată pe cunoaștere face din capitalul uman și tehnologic și din inovație factori cheie ai dezvoltării sociale. Universitatea dispune de un potențial crucial în acest proces, așa cum apare în documente de politică precum cele promovate de World Economic Forum (2015). Rolul universității în acest proces de dezvoltare contribuie la punerea în evidență a rolurilor acesteia și a rolurilor cadrelor didactice.

Funcțiile universității sunt trei și anume: predarea, cercetarea și dezvoltarea socială, iar fiecare dintre acestea trebuie considerată în momentul regândirii sau analizării procesului de dezvoltare a carierei universitare și a rolului cadrelor didactice în sistemul universitar. Intersecția dintre aceste trei dimensiuni dă măsura valorii sistemului universitar.

Relația dintre predare-cercetare și transfer a făcut obiectul a numeroase dezbateri în literatura de specialitate, în centrul acestora fiind profilul academic al cadrelor didactice și strategiile de formare a profesorilor universitari.

În vederea analizei sistemului de formare a cadrelor didactice universitare se vor lua în calcul o serie de aspecte:

- exploatarea cercetărilor de profil;
- valorificarea standardelor și a practicilor bune de evaluare din spatiul european și trans-european;
- studierea si diseminarea experiențelor românești pozitive în domeniul evaluarii personalului didactic.

Exploatarea cercetărilor de profil situează ca punct de plecare strategiile pentru dezvoltatea resurselor umane ca parte a strategiilor de dezvoltare organizațională a universităților.

Conceptul de „dezvoltare strategică a resurselor umane" (DSRU) este promovat de autori precum Garavan et al. (1998), McCrachen și Wallace (2000). Paradigma se centrează pe crearea unei culturi a învățării prin intermediul relațiilor reciproce între dezvoltarea strategică și strategia instituțională, această paradigmă marcând o trecere de la un model adminstrativ de gestionare a resurselor umane către unul centrat pe dezvoltarea și formarea personalului, pași indispensabili pentru tranziția către o instituție cu o cultură puternică bazată pe învățare și pe schimbarea strategică. Autorii au identificat nouă carcateristici ale DSRU:

- Relația cu obiectivele organizaționale (de la o integrare defectuoasă către un rol modelator);
- Sprijinul managementului instituțional (de la un sprijin sporadic către o implicare efectivă din partea managemenului instituțional);
- Înțelegerea contextului;
- Strategii și planificare bazate pe dezvoltarea strategică (trecerea către planuri solide de dezvoltare);
- Relația cu managementul (trecerea către angajament instituțional solid);
- Relația cu managementul resurselor umane (către o relație

eficientă între dezvoltarea resurselor umane și managementul strategic);
- Rolul dezvoltării resurselor umane (cu accent pe rolul formatorului de resurse umane);
- Angajamentul cultural (rolul culturii organizationale în dezvoltarea organizațională);
- Evaluarea (centrarea pe o evaluare a eficienței profesionale);

Ca în orice model de dezvoltare a cadrelor didactice, și în cel prezentat mai sus, profilul competențial al profesorilor universitari este unul dintre aspectele cele mai importante. Sunt numeroase listele de competențe pe care profesorii universitari trebuie să le posede, potrivit literaturii de specialitate. Cele mai multe dintre acestea se referă fie la competențele de predare (Ayala, 2008; Pérez, 2005; Perrenoud, 2004; între alții), fie la cele de cercetare (Carreras & Perrenoud, 2005).

Profesia didactică și comportamentul cadrelor didactice sunt determinate de o serie de elemente teoretice și epistemologice. De-a lungul ultimilor ani, un important corpus științific oferă evidențe cu privire la concepțiile privind funcțiile cadrelor didactice. Aceste „concepții" par să joace un rol important în deciziile cadrelor didactice cu privire la ce fel de cunoștințe sunt relevante pentru o anumită situație sau cum se organizează actul didactic. Putem înțelege așadar că există o relație directă între „convingerile profesorilor" și credințele lor sau concepțiile pe care le au cu privire la de predare. Potrivit lui Schommer (1994), convingerile epistemologice personale ale cadrelor didactice pot merge de la nivelul „naiv" la nivelul „sofisticat", dezvoltarea competențelor profesionale ale acestora depinzînd în felul acesta de convingerile pe care aceștia le dețin și concepțiile cu privire la predare și învățare.

Toți profesorii dețin concepții personale cu privire la paradigmele predării, iar acestea derivă din experiențele lor ca elevi și profesori (Dall'Alba, 1991, Pratt et al. 1998; Ramsden, 2003). Studii privind abordările cadrelor didactice cu privire la activitatea de predare, identifică două categorii calitativ diferite. Pe de o parte, abordarea „centrată pe învățare" care înțelege demersul didactic ca fiind unul centrat pe student și menit să faciliteze învățarea studenților. Învățarea apare înțeleasă ca fiind un proces de construire a cunoașterii. Pe de altă parte, abordarea „centrată pe conținut" înțelege actul didactic ca fiind unul bazat pe transmiterea de cunoștințe (Kember & Gow, 1994; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999).

Dintre acestea, Kember și Kwan (2000) au identificat patru subcategorii de conceptualizare a predării: 1. predarea ca transmitere a informației; 2. predarea înțeleasă ca proces de accesibilizare a informațiilor pentru studenți; 3. predarea ca proces de răspuns la nevoile studenților și 4. predarea ca proces de facilitare a autonomiei studenților. Fiecare dintre aceste concepții se manifestă printr-un comportament specific al profesorului, o serie de abordări motivaționale adoptate de către acesta, strategiile sale didactice, atenția pe care o oferă studenților, stimularea angajamentului acestora, precum și promovarea unor anumite practici evaluative.

Categoriile propuse de acești autori sunt ordonate de la mic la mare contribuind la o mai bună înțelegere a predării. La nivelul inferior, predarea este înțeleasă în termenii activității cadrelor didactice, în special din perspectiva a ceea ce profesorul realizează la nivel individual. La polul opus se integrează conținutul pentru a se ajunge la tratarea relației dintre cadrul didactic și capacitatea de integrare a studenților și a conținutului în actul didactic (Dall'Alba, 1991).

Dunkin (1990) propune patru dimensiuni ale activității didactice, folosind analiza de conținut a 55 de interviuri cu cadre didactice titulare. Acestea sunt: structurarea învățării, motivarea,

animarea activităților de învățare autonome și stabilirea relațiilor interpersonale dirijate spre învățare.

În aceeşi linie, Pratt et al. (1998), bazându-se pe rezultatele unei anchete mai ample, a 253 de persoane din medii culturale diverse, utilizând o paradigmă fenomenologică de cercetare, a identificat cinci concepții ale predării:

- concepția **tehnică**, preocupată de prezentarea conținutului și centrată pe activitatea profesorului;
- concepția **studentului**, care modelează manierele de înțelegere a profesiei didactice și a conținutului cu elemente predominante;
- concepția de **dezvoltare** sau **cultivare a intelectului**: centrată pe student și preocupată de facilitarea dezvoltării autonome a studentului,
- concepția **reflexivă**, orientată spre dezvoltarea autoconceptului la studenți;
- concepția **reformei și a schimbării sociale**, a căutării orientate spre o societate mai bună.

Plecând de la lucrările lui Biggs, Dall'Alba, Martin și Balla, Ramsden (1993) a sistematizat în trei categorii, manierele de înțelegere a rolului profesorului universitar:

- transmiterea cunoașterii ;
- organizarea activității studenților;
- facilitarea învățării.

Prosser și Trigwell (1999) au creat un instrument de inventariere a diferitelor abordări ale actului didactic. Instrumentul denumit: Inventarul abordărilor actului didactic (t.o.: *Approaches to Teaching Inventory* – ATI) contrastează intențiile și strategiile didactice ale profesorilor universitari și prezintă un demers centrat pe învățarea

studenților. Rezultatele bazate pe administrarea unui chestionar la nivelul catorva mii de profesori în context internațional, au identificat existența a unor paradigme diferite și concepții diverse asupra predării și învățării. Prezentăm aceste concepții în tabelul următor (tabel 36):

Tabel 36. Paradigme și concepții didactice potrivit lui Prosser și Trigwell (1999)

Perspective teoretice ale activității didactice	Concepții ale predării	Concepții ale învățării
Perspectiva A: strategia centrată pe profesor cu intenția de a transmite cunoașterea	Concepția A: predarea ca proces de transmitere a conceptelor din programă	Concepția A: învățarea ca acumulare de informații pentru satisfacerea cerințelor interne
Perspectiva B: strategia centrată pe profesor cu intenția ca studenții să dobandească cunoștințele	Concepția B: predarea ca proces de transmitere a cunoștințelor profesorului	Concepția B: învățarea ca proces de achiziționare a conceptelor proprii unei materii
Perspectiva C: strategia centrată pe interacțiunea dintre profesor și studenți pentru ca facilita învățarea studenților	Concepția C: predarea ca sprijin a studenților pentru dobândirea conceptelor din programă	Concepția C: învățarea ca dobândire a conceptelor pentru satisfacerea cerințelor interne
Perspectiva D: strategia centrată pe student cu obiectivul de a face ca acesta sa-și dezvolte concepțiile	Concepția D: predarea ca activitate de sprijin a studenților în achiziționarea cunoașterii profesorului	Concepția D: învățarea ca dezvoltare conceptuală pentru satisfacerea cerințelor interne
Perspectiva E: strategia centrată pe student cu obiectivul de a schimba concepțiile care cu privire la învățare	Concepția E: predarea ca activitate de sprijinire a studenților de a dezvolta propriile lor concepții	Concepția E: învățarea ca schimbare conceptuală pentru satisfacerea cercerilor interne

La referințele derivate din cercetări, inventariate mai sus, se adaugă și o serie de idei valorizatoare cu un puternic profil european care au dat naștere unor adevărate procese și politici europene în domeniul formării care au generat autentice dezvoltări si reacții globale din perspectiva acestora. Printre acestea menționăm:

- evoluții ale practicilor academice, stiințifice, profesionale ale formării cu un puternic caracter național, particularizat sistemic;
- nevoia de construcție a unei identități profesionale globale pentru cadrele didactice universitare;

- recunoașterea stagiilor diferite la care se situează sistemele universitare în a răspunde nevoilor de dezvoltare economică și globalizare;
- determinarea unei culturi a calității proceselor de formare dintr-o perspectiva globală diferită care a marcat politicile instituționale .

Efectele potențiale asupra sistemelor de formare a personalului didactic din instituțiile de învățământ superior, identificate în raport cu tendințele evidențiate au fost următoarele: profesionalizarea carierei universitare, dinamică și mobilitate, recunoaștere și certificări superioare. Concluzia generală este una care privește necesitatea definirii carierei universitare în contexte sociale și educaționale mai largi, marcate de tendințele creșterii performanței academice și a competitivității globale.

În acest context al abordărilor integrate referitoare la dezvoltarea carierei universitare, analizele de nevoi și barometrele de opinie studențești (atât cele naționale cât și cele internaționale) au indicat următoarele competențe educaționale specifice cadrului didactic universitar:

- orientarea activităților academice de predare și învățare pe student,
- centrarea acestora pe nivelul de dezvoltare al studenților,
- utilizarea unor strategii activ-participative,
- aplicarea unui management al grupului academic,
- diversificarea tehnicilor de evaluare cu orientare pe performanța studentului și pe competențele formate s.a.

Ameliorarea sistemului de dezvoltare profesională a cadrelor didactice universitare trebuie să fie făcută cu orientare pe axa calitate – performanță educațională – competitivitate instituțională.

Incursiunile teoretice printre rapoartele și produsele cercetărilor au evidențiat, din punct de vedere tehnic al analizei o problemă conceptuală majoră, în sensul utilizării unor termeni improprii, a unei simplificări excesive, a unei coerențe discutabile și a ambiguității, iar, din perspectivă psihologică, lipsa totală a motivației reale pentru cariera didactică universitară. Criteriile s-au pozitionat de cele mai multe ori, în analizele trecute în revistă, în jurul următoarelor repere: elaborarea de materiale didactice, cercetare științifică, recunoaștere națională și internațională, activitatea cu studenții și activitatea în comunitatea academică. Toate acestea, pentru a se putea converti în factori motivaționali, trebuie să fie operaționalizate și încărcatede semnificații aplicative.

V.2. Cariera didactică – dimensiuni strategice și evolutive

Schimbările importante la care este supus sistemul universitar în ultimele decenii sunt evidente: creșterea numărului de studenți și diversitatea acestora, urmată de o scădere demografică, introducerea de noi metode de predare și învățare, creșterea numărului de specializări și de programe de studii atât la nivel de licență, cât și la nivel de masterate și doctorate. În același timp, resursele s-au diversificat, iar responsabilitățile asumate de cadrele didactice au devenit din ce în ce mai complexe și mai diverse. Alături de rolurile tradiționale de predare și de cercetare (acesta din urmă, el însuși destul de recent în spațiul academic românesc), cadrele didactice preiau responsabilități diverse: de design al cursurilor, de experți în noi tehnologii, de administratori, manageri între altele. În acest context provocator preocupat de calitate și rezultate, interesul pentru activitatea de predare deține atenția principală, iar dezvoltarea abilităților cadrelor didactice devine o prioritate.

Este cunoscut faptul că în mod tradițional, dezvoltarea profesională a îmbrăcat forme diferite, acoperind zone formale și informale, de la publicarea de articole, trecând prin asistarea la seminare și conferințe, până la traininguri formale și accesarea de resurse *online*, *mentoring*, colaborarea cu designeri instrucționali (Ferman, 2002).

Dintre **metodele informale** de dezvoltarea profesională, conversațiile colegiale și lecturile, feedback-ul primit de la colegi și studenți, crearea de relații interpersonale și crearea de comunități de practică sunt cele mai frecvente metode.

Căile **formale** și informale adoptate de către cadrele didactice au fost clasificate de diverși autori care s-au dedicat cercetării eficienței acestora. În felul acesta se vorbește despre strategii care sunt mai degrabă individuale și altele care sunt colegiale sau sociale. Cercetările au analizat eficiența și frecvența acestor tipuri, iar autori precum Ballantyne, Bain & Packer (1999) au concluzionat că colegii sunt cei care exercită cea mai mare influență asupra celorlalți, contribuind într-o manieră determinantă la formarea acestora din urmă (cadre didactice).

Activitățile colegiale și colaborative iau forme diferite de la cursuri scurte și workshopuri, trecând prin scrierea și prezentarea de comunicări la evenimente științifice, designul cursurilor sau angajarea în discuții cu colegii. Indiferent de forma pe care o iau, obținerea sprijinului colegilor apare ca fiind una dintre cele mai frecvente și apreciate strategii, ceea ce conduce la promovarea activităților de mentorat ca unele dintre cele mai interesante și eficiente în context universitar.

Mentoratul nu este o activitate nouă (Galbraith & Cohen, 1995), fenomenul având origini în anii 80, deși studii sistematice asupra lui nu s-au realizat până în anii 90, când cercetări realizate în Regatul Unit al Marii Britanii puneau în evidentă faptul că

mentoratul este mai degrabă proactiv, decât retroactiv, mai degrabă deliberat decât accidental.

Mentoratul a fost definit ca un proces în care o persoană este asistată, ghidată și îndrumată de către o alta, iar în context educațional acest fenomen se concretizează în sprijinul primit de un cadru didactic începător din partea unuia mai experimentat. Această formă se poate suprapune altora, precum crearea de relații, comunitățile de practică sau de învățare, și poate fi atât verticală, respectând ierarhiile formale, precum și orizontală, de tip informal. Deși ambele forme pot coexista, studii realizate de Choa, Walz, & Gardner (1992) demonstrează că modalitățile informale ar fi mult mai eficiente decât cele formale, inclusiv cele de tipul cursurilor și participării la traininguri formalizate.

În vreme ce mentoratul a intrat în panorama dezvoltării profesionale relativ recent, cursurile scurte și workshopurile sunt maniere mai frecvente și cu o eficiență demosntrată deja. În ciuda ubicuității lor, există relativ puține evidențe cu privire la eficiența lor pe termen lung (Cannon & Hore, 1997; Kember & Mezger, 1990). Alături de acestea, literatura s-a ocupat de studiul parteneriatelor sau a colaborării profesionale în direcția dezvoltării carierei profesionale (Ferman & Page, 2000).

Activități comune precum scrierea de cursuri în colaborare aduc beneficii evidente celor implicați, mai ales în ceea ce privește contribuția la construirea colaborativă a cunoașterii științifice și a cunoașterii pedagogice practice. Acest tip de relații de parteneriat a fost considerat ca facilitator al dezvoltării profesionale (Ferman & Page, 2000).

În ceea ce privește **dezvoltarea profesională individuală**, aceasta poate include lectura de articole și alte materiale didactice, reflecția personală, jurnalul didactic etc.

Lectura reprezintă una dintre cele mai eficiente căi de dezvoltare profesională (Golian, 1995). Un studiu realizat de către

Ballantyne et al. (1999) menționează lectura ca factorul principal care influențează activitatea didactică a cadrelor didactice, deși în fazele inițiale ale carierei aceasta are o influență limitată, cadrele didactice preferând sa învețe facând[2]. De asemenea, studiul menționat apeciază că profesorii tind să recurgă la literatură în stagiile târzii ale carierei lor. O altă manieră de formare profesională, ceva mai recentă decât precedenta ține de analiza documentelor on-line, pentru îmbunătățirea practicilor didactice. Acestea sunt deseori completate de participarea la forumuri de discuții.

V.3. Formarea cadrelor didactice universitare și profesionalizarea

V.3.1. Dezvoltarea profesională universitară (DPU). Considerații introductive

Universitatea este unul dintre cei mai importanți furnizori de formare pentru toate sectoarele educative. Cu toate acestea, dezvoltarea profesională nu are o înfluență atât de importantă asupra propriei sale dezvoltări și asupra ritmului instituțional intern. Această lipsă a impactului a fost pusă pe seama dualității identitare între funcțiile **de predare și de cercetare** și dintre cele **disciplinare și cele organizaționale** (Clegg, 2003). Limitele formării profesionale au acționat în așa fel încât multe dintre activitățile în care sunt angajate cadrele didactice nu au fost considerate ca activități de formare profesională. Deseori preocuparea universităților a fost direcționată către identificarea de modalități de diversificare și amplificare a ofertei de formare externă decât să se implice în promovarea propriilor opțiuni formative (Becher, 1999).

---

[2] Peter Honey și Alan Mumford, au continuat cercetările lui Kolb și au descris patru stiluri de învățare ce caracterizează într-o anumită combinație fiecare individ, influențând metodele de învățare cele mai eficiente pentru fiecare. Ele sunt descrise, în limba engleză, aici: http://www2.le.ac.uk/departments/gradschool/training/eresources/teaching/theories/honey-mumford;

Două elemente sunt fundamentale în definirea identității profesionale a cadrelor didactice universitare, conform lui Barnett (2003). Acestea fac referire la dualitatea cercetare-predare și disciplină-management. Autorul consideră că adâncirea distanței dintre funcțiile de predare și cele de cercetare este principala problemă a dezvoltării profesionale universitare. Accentul pus pe activitatea de predare a condus la trecerea cercetării într-un plan secundar, cu consecințe asupra construcției unui proiect profesional coerent (p.151). Autorul insistă asupra nevoii de a concepe dezvoltarea profesională dintr-o perspectivă globală și integrată.

Dimensiunile strategice care pot orienta sistemul de formare a cadrelor didactice universitare pot fi rezumate la următoarele axe descrise într-o manieră operaționalizată:

- profesionalizarea carierei didactice universitare în sensul formării și dezvoltării competențelor specifice personalului didactic printr-un sistem coerent de formare inițială;
- asigurarea unei coerențe la nivelul debutului carierei didactice universitare prin adaptarea sistemului de certificare la mecanismele de selecție, recrutare profesională și de promovare;
- restructurarea sistemului de evoluție / promovare în cariera didactică prin echilibrarea rolurilor și a componentelor specifice carierei universitare – rol de expert, rol didactic, rol de cercetare, rol educational, rol comunitar, rol de dezvoltare profesională;
- reconsiderarea statutului profesiei didactice universitare la nivelul societății românești actuale, pentru toate gradele și pozițiile universitare, începând de la asistent universitar, printr-o acțiune de rafinare a sistemului de recrutare-selecție, formare, certificare și consacrare în cariera didactică;
- eficientizarea mecanismelor specifice pentru progresia în

cariera didactică prin exploatarea valenţelor formative și de recunoaștere ale competenţelor nonformale și informale.

V.3.2. Statutul, rolurile și competențele personalului didactic universitar

În studiul publicat în Revista Repere se arăta faptul că instituţiile de învăţământ superior au asumate în planurile strategice, pe lângă clasicele misiuni de educaţie și cercetare, și pe cea de a treia (*the third mission of the universities*)– „misiunea socio-culturală", de promotor al valorilor culturale. În același fel, și profesorii universitari își vor reorienta propriile misiuni profesionale, prin redefinirea și multiplicarea rolurilor, de la transmițător la facilitator și creator de cunoaștere și până la revizuirea rolurilor sociale din afara aulei, de consilier și partener pentru programele comunitare și pentru dezvoltarea profesională a studenților (Iucu, 2014).

Un posibil model de analiză a profilului profesional academic, științific și pedagogic al cadrului didactic universitar, derivat din modelele clasice de analiză a resurselor umane, se poate rezuma la următoarele dimensiuni:

- Status profesional: caracteristici
- Rolurile si competențele profesionale – fundamentele sistemului de formare și evaluare
- Surse de derivare:
  - baze legislative;
  - „analiza muncii" (identificarea specificului activității universitare în plan global și în relatie cu funcțiile didactice);
  - descrierea poziției profesionale (*job description*): sarcini, responsabilități, acțiuni, operații / condiții de muncă / structura și volumul normei de activitate, relații ierarhice;

– exigențele postului (*job specification*): condiții prealabile de acces: studii, calificări, vechime, calificative, comportamente deontologice, adecvate etc. / standarde profesionale; competențe: cunoștințe, deprinderi, capacități, factori de personalitate și produse intelectuale.

La baza acestui model de analiză, stau, după cum am amintit anterior, principiile generale de definire a profilului profesional al cadrului didactic universitar. Pentru o nouă abordare a carierei universitare, axată pe ideea de performanță, competitivitate și centrare pe student, este necesară o redefinire a rolurilor și competențelor specifice.

V.3.3. Redefinirea rolurilor și a competențelor profesionale în raport cu universitatea modernă

Profesorul Dan Potolea și colectivul domniei-sale din cadrul Centrului de Evaluare și Management Educational de la Universitatea din București, au propus, într-un amplu material dedicat fundamentării sistemului de evaluare a personalului didactic universitar (Potolea, 2006), un set de roluri cuprinzătoare pentru cariera universitară în contextul particular al Ariei Europene a Învățământului Superior:

– Rolul de expert într-un domeniu particular de cunoaștere, creație etc.; competențe de specialitate;
– Roluri didactice: designer curricular, organizator și facilitator al învățării, evaluator al perfomanțelor profesionale ale studenților, utilizator al TIC-ului în procesul de învatamânt etc.;
– Roluri educaționale: cunoașterea, interacțiunea, comunicarea și consilierea studenților;

- Roluri de cercetător: participarea la progresul cunoașterii științifice, tehnologice, a creației artistice etc.;
- Roluri instituționale și comunitare: servicii profesionale în favoarea dezvoltarii instituționale, cooperarea cu membrii comunității academice, consultanța și asistența acordată comunității, parteneriat cu diferite organizații și instituții profesionale, culturale etc.
- Roluri privind dezvoltarea profesională, personală: proiecte de perfecționare profesională, capacități de autoanaliză reflexivă a propriei activități, motivație, interese științifice, culturale etc., conectarea la principiile educației permanente.

Din analiza rolurilor anterior descrise au putut fi derivate și o serie de competențe pe care profesorul Dan Potolea le-a apreciat ca fiind, într-o manieră coerentă, suportul pentru o carieră academică performantă.

Competențe specifice

- *Proiectarea și planificarea activității didactice; produse curriculare :* programe de curs; fișa dezvoltată a disciplinei, module tematice (seturi de prelegeri, suporturi de învățare), curs universitar tipărit, suporturi de studii pentru: seminarii, laboratoare, practica pedagogică etc.
- *Procese didactice / practica predării-învățării:* elaborarea și comunicare obiectivelor, a intențiilor cursului/ seminarului, prezentarea și dezbaterea conținutului disciplinei, strategii de instruire centrate pe student, structura și organizarea activității didactice, climatul psihosocial al instruirii;
- *Practica evaluării:* sistemul de evaluare preconizat, metodele și instrumente de evaluare utilizate, metodele alternative de evaluare, deontologia evaluării, valorificarea rezultatelor

evaluării în îmbunătățirea predării, participarea la organizarea și la desfășurarea evaluărilor;

– *Perfecționarea/ inovarea profesionalizării studenților:* optimizarea planurilor de învățământ existente, introducerea unor noi domenii sau structuri de formare, promovarea inovațiilor în domeniul metodologiei și tehnologiei profesionalizării (noi laboratoare de specialitate), organizarea și coordonarea programelor de masterat, organizarea și coordonarea programelor de studii doctorale;
– Comportament relațional: relații de comunicare interpersonale și de grup;
– Comportament funcțional / cunoaștere și consiliere): cunoașterea și consilierea diferențiată a studenților, consilierea în elaborarea proiectelor de cercetare, îndrumarea lucrărilor de diplomă și a dizertațiilor, îndrumarea și participarea la activitatea cercurilor științifice studențești, sprijinirea și participarea la activitățile comunității studențești, desfășurarea de activități de tutorat: întâlniri cu studenții, pe probleme de învățare, de orientare profesională, asistență socială etc.;
– Participarea la dezvoltarea instituțională: implicarea în viața academică și administrativă a catedrei, contribuții la elaborarea și la implementarea politicilor și a strategiilor de dezvoltare a universității, participarea la activități profesional-administrative: admitere, examene, târguri educaționale etc., promovarea imaginii și a expertizei profesionale a instituției, în mass media și în alte organizații, dezvoltarea de relații de parteneriat interinstituțional;
– Participarea la dezvoltarea personală: participarea la stagii de formare pe domeniile academice / științifice, dar și psiho-pedagogice, implicarea în activități specifice de dezvoltare profesională a personalului didactic (formator).

Principii și obiective strategice pentru redefinirea carierei universitare

În acord cu principalele documente de Politici educaţionale elaborate la nivel european și național în domeniul formării cadrelor didactice, **obiectivele care ghidează construcția carierei universitare** pot fi definite după cum urmează:

- Construcţia unei cariere didactice universitare motivante care să atragă tineri foarte bine pregătiţi pentru întreaga perioadă profesională petrecută în învăţământul superior;
- Corelarea structurilor și a momentelor din cariera didactică cu standardele educaţionale și asigurarea unei dinamici profesionale între activitatea didactică și cea de cercetare;
- Proiectarea unor sisteme de motivare atât a personalului didactic aflat în carieră, cât și a debutanţilor / candidaţilor la o pozitie didactică universitară prin utilizarea instrumentelor specifice, de tip financiar, dar și a celor de suport social și administrativ;
- Sprijinirea cadrelor didactice universitare pentru a răspunde rolurilor lor în permanentă schimbare, de la didactic înspre științific și de la predare către cercetare și consiliere;
- Asigurarea calităţii sistemului de formare continuă a personalului didactic din învăţământul universitar prin înființarea unei comisii de specialitate, la nivelul ARACIS, responsabile cu evaluarea programelor de formare;
- Construcţia unor rute flexibile de evoluţie în cariera didactică universitară pentru diferite categorii de pozitii și statute didactice, de cercetare sau manageriale;
- Reorganizarea cercetării în domeniul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice prin implicarea cadrelor didactice cu statut de junior pe perioada mentoratului de carieră în învăţământul superior;

– Dezvoltarea și consolidarea „pieţei educaţionale a programelor de formare continuă" bazate pe un sistem concurenţial loial, prin intermediul căreia cadrele didactice să beneficieze de o ofertă diversificată și permanent actualizată din partea instituţiilor de învățământ superior furnizoare de programe de formare inițială și continuă pentru cadrele didactic universitare.

Principii ale progresiei în cariera universitară

– Principiul profesionalizării carierei didactice universitare în acord cu documentele europene de politici educaţionale;
– ***Principiul excelenței în predare și cercetare***, în sensul recrutării candidaților care prezintă un portofoliu științific excepțional dar care probează și reale calități educaționale și relațional-sociale;
– Principiul centrării pe standardele naţionale pentru profesia didactică universitară pentru o carieră didactică și științifică dinamică și flexibilă;
– Principiul asigurării calităţii ca proces continuu de construcţie internă și externă a mecanismelor specifice prin activarea unei instituţii specializate în acreditarea și monitorizarea programelor de formare inițială și continuă (posibil ARACIS);
– Principiul mentoratului prin proiectarea unor sisteme de debut în cariera universitară;
– Principiul diversificării principalelor forme de organizare a dezvoltării profesionale a personalului didactic prin alocarea creditelor profesionale transferabile;
– Principiul flexibilităţii rutelor de formare continuă prin valorificarea procesului de recunoaștere și validare a competenţelor dobândite în contexte formale și non-formale;

- Principiul recunoașterii, validării și certificării competențelor, indiferent de modul de dobândire a acestora, în context formal, nonformal sau informal;
- Principiul transparenței, prin asigurarea vizibilității totale a criteriilor de acces și de evaluare, respectiv a rutei de profesionalizare a personalului didactic și de cercetare din instituțiile de învățământ superior;
- Principiul accesului egal la oportunități de formare continuă de calitate, de-a lungul carierei profesionale universitare;
- Principiul certificării activităților de formare continuă în cariera universitară prin valorizarea și recunoașterea socială largă a statutului certificat.

V.3.4. Riscuri și limitări ale evaluării performanței și progresiei în cariera didactică universitară

În cadrul aceluiași material invocat anterior (Potolea, 2006), profesorul Dan Potolea și colectivul domniei-sale din cadrul Centrului de Evaluare și Management Educațional de la Universitatea din București, au încercat să sintetizeze un posibil tablou al riscurilor pe care le presupun acțiunile de evaluare a performanței și implicit construcția unei dinamici criteriale în cariera universitară:

- Integrarea sistemului de evaluare – selectare – promovare, în cadrul unei politici raționale, echilibrate și realiste de dezvoltare și de utilizare a resurselor umane. Sistemul de evaluare, în acest caz, angajează nu numai probleme tehnice, ci și de politică managerială:
  - scoaterea la concurs a posturilor și promovarea în functie de proiectul de dezvoltare al instituției sau pe baza meritelor personale? (Nevoia unui echilibru!);
  - piramida posturilor mai este necesară?

  - accelerarea promovării – în ce condiții și între ce limite?
  - distribuția resurselor financiare în raport cu performanțele.
- Sistemul de evaluare trebuie să prezinte credibilitate și transparență în toate componentele sale: criterii, standarde, instrumente, condiții de aplicare, modul de utilizare a informațiilor evaluative: fundamentarea, explicarea si accesul la principiile si la regulile sistemului de evaluare.
- Expectații ridicate față de sistemul de evaluare preconizat:
  - orice sistem de evaluare este perfectibil; nici un sistem de evaluare nu este perfect;
  - evitarea exigențelor supradimensionate sau a standardelor prea scăzute (relaxare excesivă a criteriilor);
  - dificultăți (inerente) ale sistemului:
    - natura si complexitatea activității universitare (combinații între nevoie și factorii de personalitate, proceduri standardizate si imaginație profesională)
    - dificultăți de operaționalizare a unor criterii și de măsurare riguroasă a performanțelor etc.;
    - impact cu efecte întârziate;
    - dinamica competențelor (stabilitate, evoluție, involuție) când intervine evaluarea;
    - pregătirea evaluatorului și influența factorului subiectiv.
    - așteptări: un sistem suficient de valid și fidel, pentru a detecta și diferența categoriile și nivelurile de competențe.
- Evitarea barierelor artificiale, a discriminărilor de acces la cariera universitară (endogamie)
  - sistemul de evaluare nu trebuie sa acorde *ab initio* avantaje cadrelor din interiorul instituției, în detrimentul celor din afara acesteia (principiul șanselor egale);

  - dilema selecție-promovare;
  - cazul cercetătorilor: identificarea criteriilor, a activităților și a performanțelor cu funcții compensatorii pentru domeniul didactic.
- asigurarea flexibilității sistemului de evaluare, prin instituirea de raporturi adecvate între componentele sale generale și particulare, comune și specifice, locale și naționale:
  - adecvarea sistemului la specificul specializărilor, fără a pierde unitatea de concepție la nivel mai larg, instituțional;
- coroborarea surselor multiple, a diferitelor metode și instrumente de colectare și de analiză a datelor, pentru a asigura completitudinea și acuratețea evaluării (multidimensionalitatea metodologică a evaluării);
- orice sistem de evaluare funcționează, este util, atât institutional, cât si individual, dacă conectează evaluarea cu performanța și recompensează calitatea performanței.

Toate acestea pot constitui și un set de precauțiuni pe care ar trebui să se întemeieze deciziile viitoare pentru fundamentarea politicilor instituționale, dar și cele naționale privitoare la cariera universitară.

Trebuie recunoscute, în aceeași măsură și politicile de resurse umane defectuoase promovate la nivel de sistem și care la nivel de instituții de învățământ superior sunt nesatisfacătoare și vetuste, recomandându-se întărirea intrării în sistem (suport financiar pentru doctoranzi, post-dococtoranzi și tinerii cercetători, astfel încât tinerii să fie motivați să urmeze cariera de cercetare). Există o ierarhie universitară complicată – înlăturarea oricăror criterii de vechime privind pozițiile didactice și autonomia universităților de a-și negocia pachetul financiar sunt uneori factori de blocaj pentru o recrutare a unor categorii de tineri motivați.

V.4. Cariera didactică universitară – rute flexibile pentru formarea și dezvoltarea profesională

Perspectivele Europene, dar și cele care sunt reflectate în documentele și în analizele naționale surprind faptul că, *din perspectiva nivelului universitar academic, instituțiile de pregătire inițială sunt invitate să-și retransforme rutele de formare de la programele de licență clasice la programe de masterat și, de ceva vreme încoace, se vorbește din ce în ce mai mult de un doctorat profesional / didactic (Iucu, 2014).* Nu putem ignora aici și o notabilă contribuție românească la definirea, proiectarea și lansarea publică în acest an a primului program European doctoral de formare pentru cadrele didactice EDITE (*European Doctorate in Teacher Education*). Universitatea din București a avut parteneri prestigioși care au definit designul unui sistem doctoral explicat în limba engleză nu ca *Professional Doctorate,* ci mai mult ca un *Doctorate for Professionals* (www.edite.uibk.at). Și pentru că viitorul sistemului de formare își schimbă centrarea de pe interesul profesional personal către rezultate complexe concrete ale procesului de formare (cu relevanță și impact) este absolut necesară și reconsiderarea procesului de proiectare a finalităţilor de la competențe specifice la competențe transversale, cooperare, etică profesională, rezolvare de probleme, managementul timpului, „*teamwork*", la nivelul cărora exercițiul personal al cadrului didactic ca manager al grupului educat va face diferența (ibidem):

- dezvoltare sub forma unor scenarii posibile atât pentru formarea inițială, cât și pentru dezvoltarea profesională – continuă;
- abordarea unitară din perspectiva evitării discontinuităţilor

între formarea inițială, perioadele de mentorat / induction pentru debutul în cariera universitară și formarea continuă;
- valorizarea sistemelor de recunoaștere, mobilitate și progresie în carieră;
- promovarea sistemelor de rute profesionale flexibile prin exploatarea valențelor de acumulare și de transfer a sistemelor de credite profesionale transferabile și a instrumentelor instituționale de acțiune și evaluare pentru performanța academică, didactică și științifică.

V.4.1. Formarea inițială a personalului didactic universitar

Procesul de formare continuă proiectat pe ideea unor rute flexibile nu poate fi conceput în absența unor analize foarte serioase centrate pe flexibilizarea rutelor de formare inițială, intrare și debut în carieră. De remarcat este faptul că formarea inițială a cadrelor didactice universitare coincide cu arhitectura sistemului de formare din învățământul preuniversitar. Din acest punct de vedere, cu referire directă la formarea profesorilor din acest domeniu, schemele grafice ale formării inițiale actuale pentru cariera didactică ar putea fi schitate astfel:

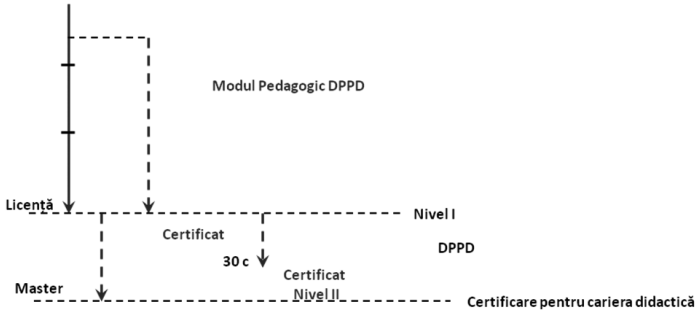

Figura 48. Prezentarea schematică a formării inițiale actuale pentru cariera didactică

Din analiza modelului grafic se poate observa faptul că:

- fusese descris și implementat modelul tradițional – unul extrem de pulverizat, neomogen și lipsit de continuitatea abordărilor pentru evoluția în cariera didactică și formarea motivantă pentru dezvoltarea profesională;
- se putea observa o izolare a formării inițiale de formarea continuă prin abordarea cu măsuri diferite a formării inițiale (ca aparținând învățământului superior) și a formării continue (ca aparținând învățământului preuniversitar dat fiind faptul că formarea continuă din învățământul superior nu este reglemantată și nici solicitată);
- sunt ignorate unele fragilități majore ale sistemului, la nivel profesional prin rigidizarea evoluției și a progresiei în carieră, la nivelul resursei umane: „supra-profesionalizarea", la nivel financiar: o atitudine „generoasă" a sistemului, dar extrem de costisitoare;
- se simte lipsa unui sistem de profesionalizare pentru cariera universitară, ceea ce a creat efecte de desincronizare și de dezorganizare și interpretări parțiale / înțelegeri greșite și chiar viciate asupra construcției sistemului de formare inițială din partea actorilor implicați și a modului de selecție și de recrutare (exemplu de reglementare ambiguă cu potențiale interpretări greșite: nu se știe nici acum dacă dovada absolvirii modulului psihopedagogic este o condiție obligatorie pentru acceptarea participării la un concurs pentru un post didactic în învățământ);
- se impun deschiderea către alte rute alternative care să fie gestionate academic (în corespondență cu legislația în vigoare) și adaptate specificului profesionalizării centrate pe nevoile de construcție evolutivă și motivantă a carierei didactice universitare (de cele mai mult ori manageriată și prin instituțiile de învățământ superior).

Este foarte important, de asemenea, să reţinem faptul că introducerea Programului de Masterat Didactic / Educaţional trebuie să devină o condiţie calificantă pentru cariera didactică în orice treaptă din învăţământul preuniversitar și universitar.

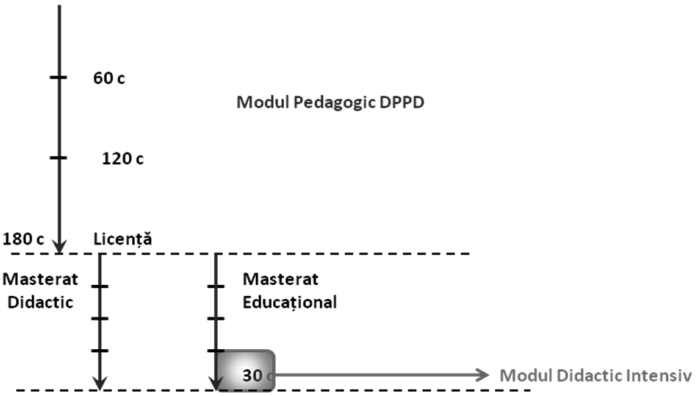

Figura 49. Prezentarea schematică a formării inițiale a cadrelor didactice – integrarea modulului pedagogic și a masteratelor didactice

- crearea și dezvoltarea unui Modul masteral didactic intensiv – valoare de 30 credite pentru cei care și-au conservat opţiunile de a rămâne în interiorul sistemului de formare masterală pentru cariera didactică;
- se acoperă o plajă mult mai largă de oferte educaţionale la nivel sistemic, element care va determina o creștere a interesului profesional, evitarea unor „repetiţii" curriculare nedorite și o abordare modulară modernă – cu cel puţin 1 semestru / 30 credite de practică profesională;
- condiţia curriculară o reprezintă obligativitatea introducerii unui modul de practică profesională compactă asistată și supervizată de profesorul mentor (acest modul se poate regăsi chiar și în cazul carierei universitare);

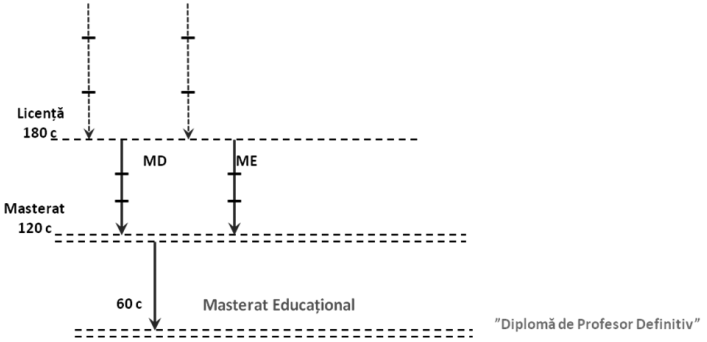

Figura 50. Integrarea mentoratului în pregătirea pentru o carieră didactică

- Mentoratul sau tutoratul universitar trebuie să devină componentă a procesului de formare inițială a cadrelor didactice universitare care încheie ciclul de profesionalizare deschizând perspectivele evolutive dar și de acumulare pentru inițierea în activitățile specifice, de educație și cercetare dar și pentru formarea continuă;
- Crearea unor mecanisme motivaționale puternice pentru susținerea debutului în cariera universitară bazate pe tehnici de consiliere și asistare;
- Conservarea sistemului de credite profesionale transferabile și pentru acest ciclu de consolidare și de rafinare a competenţelor practice de predare și cercetare;
- Introducerea sistemului de evaluare comprehensivă a cadrelor didactice universitare, cu rol de facilitare și suport pentru primii ani de carieră;
- Formarea mentorilor pentru cariera universitară, cadre didactice cu statut de „profesor senior"

Scenariile posibile analizate anterior au rezultat din combinarea diferitelor formule de profesionalizare și certificare pentru cariera

didactică în ponderi echilibrate și cu respectarea condiţiilor de oportunitate. Pentru fiecare scenariu s-a încercat imaginarea unei rute flexibile însoţite de explicarea grafică a procesului de acumulare de credite și a dinamicii în carieră, în acord cu realismul și pragmatismul unui proiect fezabil la nivelul politicilor educaţionale de continuitate între formarea iniţială, mentorat și formarea continuă.

Încheierea într-o manieră interogativă a studiului dedicat formării inițiale a cadrelor didactice din învățământul superior poate fi făcută la fel de stimulativ ca și în cazul provocării exprimate în studiul publicat în 2014, în Revista Repere: „*Ce ar fi recomandabil să se întreprindă pentru ameliorarea calității sistemului de formare … să fie continuat procesul de profesionalizare a carierei didactice … o formulare cu un puternic conținut științific*" – normativ, dar acceptată și cuprinsă în toate documentele de politici educaţionale atât de la nivel European cât și de la nivel naţional prin instituţii / complexe integrate de formare cu un puternic profil profesionalizant (Schools of education, instituţii de formare după model britanic). Sunt de reţinut totodată și delimitarea rolurilor profesionale și asigurarea definirii ocupaţionale a profesiei didactice – standarde, competențe, criterii de evaluare. Totodată trebuie asigurată în timp (termen mediu) și o pluri-disciplinaritate în contextul deschiderii instituţionale către cercetare – dezvoltare, urmând exemplele sistemelor helvetic, suedez sau finlandez care exploatează produsele cercetărilor în evoluția și promovarea în cariera didactică. Astfel, se poate crea un sistem de formare a cadrelor didactice compatibil cu cel european în vederea sporirii internaţionalizării prin mobilitate, armonizare și recunoaștere (Iucu, 2014: 32)

V.4.2. Formarea continuă a personalului didactic universitar

Programele de formare continuă a cadrelor didactice reprezintă punctul de plecare în orice demers de reformă a dezvoltării

profesionale a cadrelor didactice universitare. Formarea continuă poate fi organizată intr-o multitudine de forme și poate da răspuns unei multitudini de motive. Deși cele mai multe dintre programele formative se centreză pe îmbunătățirea cunoștințelor sau a competențelor și valorilor profesionale acestea nu sunt aspecte exclusive. De pildă Eraut (1994) consideră că nu doar cunoștințele sunt importante, ci și contextul în care acestă cunoaștere se produce și reprezentările pe care această cunoaștere le produce. Analizând aceste reprezentări pe care cadrele didactice le au cu privire la activitatea de formare, putem înțelege nu doar felul în care acesta este strcuturată și organizată, ci însăși natura acestei cunoașteri și chiar profesionalismul în sine. Autorul identifică 3 contexte în care cunoașterea profesională se dobândește: contextul academic, discuțiile instituționale despre politici și practici și practica în sine (p. 20).

Achiziționarea cunoașterii profesionale nu se produce doar într-un singur context, dar identificarea acestora este un demers analitic necesar pentru fundamentarea oricărui program de formare. Autorul identifică, plecând de aici câteva dintre modele formative:

- Modelul bazat pe training
- Modelul bazat pe obținerea de recompense
- Modelul bazat pe deficit
- Modelul cascadă
- Modelul bazat pe standarde
- Modelul de mentorat si coaching
- Cumunitatea de practică
- Cercetarea acțiune
- Modelul transformativ

Prezentăm pe scurt cateva dintre caracteristicile fiecăruia dintre aceste modele:

- **Modelul bazat pe training** este poate cel mai cunoscut model (Little, 1994; Kelly & McDiarmid, 2002) și a fost considerat in ultimii ani ca fiind modelul dominant. Acesta se bazează pe dezvoltarea competențelor, dintr-o perspectivă tehnică, oferind profesorilor oportunitatea de a își actualiza abilitățile profesionale. Formarea este oferită de un expert cu o agenda prestabilită cu privire la ceea ce va transmite, iar participanții de obicei au un rol pasiv. Activitatea de formare poate avea loc în cadrul instituției în care lucrează profesorii, deși uneori din cauza caracterului teoretic predominant, poate să fie din punct de vedere conceptual îndepărtată de realitățile din sălile de curs.
- **Modelul bazat pe recompensă** este unul dintre modele promovate de universități mai ales în contextul măsurilor de asigurare a calității, dar și ca exercițiu de control exercitat de organismele de finanțare.
- **Modelul bazat pe deficit** înțelege dezvoltarea profesională ca fiind proiectată pentru a aborda un deficit în performanța cadrului didactic. Acest aspect se justifică în contextul managementului bazat pe performanță, el însuși supus dezbaterii in ultimii ani. Rhodes & Beneicke (2003) subliniază că managementul performanței poate fi privit ca un mijloc de ridicare a standardelor sau „ca un element de intervenție guvernamentală pentru o mai mare eficiență, eficacitate și responsabilitate „ (p. 124). Cu toate acestea, managementul performanței impune ca cineva să devină factor de evaluare, iar acest demers include o componentă de remediere a punctelor percepute ca fiind deficitare în performanța profesorilor. În timp ce modelul de deficit utilizează dezvoltarea continuă ca un punct de plecare în încercarea de a remedia deficiențele profesorilor, Rhodes si Beneicke (2003)

sugerează că motivele și/sau cauzele profunde ale slabei performanțe a cadrelor didactice sunt legate nu numai de profesori individuali, ci și de practicile organizaționale și de management. În acest model responsabilitatea colectivă nu este luată în considerare. Acesta din urmă este principala limită a acestui model. Boreham (2004) discută această problemă a echilibrului între individual și colectiv, argumentând că, în contextul educațional, aspectele instituționale, colective sunt definitorii și acționează la trei niveluri: dând un sens comunitar locului de muncă, prin dezvoltarea și utilizarea unei baze de cunoștințe colective și prin dezvoltarea unui sentiment de interdependență (p. 9).

– **Modelul în cascadă.** Acesta implică ca un profesor care a asistat la un curs de formare să il disemineze în rândul colegilor. Este o situație formativă specifică instituțiilor cu resurse limitate.
– **Modelul bazat pe standarde**. Acesta înțelege activitatea didactică ca fiind una complexă, în special pentru că are potențialul de a stabili legături între eficiența profesorilor și performanța studenților (Beyer, 2002, p. 243). Se bazează pe o concepție de tip comportamental și se centrează pe competența individuală a profesorilor și rezultatul învățării la nivel colaborativ.
– **Modelul Coaching / Mentoring** acoperă o varietate de practici de dezvoltare profesională bazate pe o serie de premise filosofice. Cu toate acestea, caracteristica definitorie a acestui model este importanța relației de tip unu-la-unu între profesor și mentorul său (Rhodes & Beneicke, 2002, p. 301). Mentoratul implică adesea o relație în care unul dintre parteneri este novice și celălalt este mai experimentat (Clutterbuck, 1991).

- **Modelul comunităților de practică**. Există o clară relație între comunitățile de practică și modelul de mentorat menționat anterior. Principala diferență constă în faptul că o comunitate de practică de obicei implică un grup de persoane și nu necesită în mod obligatoriu o relație de confidențialitate. Wenger (1998) consideră că profesorii pot face parte din diferite comunități de practică în același timp, iar acestea implică trei procese esențiale: implică forme de angajamant reciproc, presupun înțelegerea profesiei exercitate și vizează dezvoltatea repertoriului, a stilului și discursului personal (p. 95).
- **Modelul de cercetare – acțiune.** Somekh (citat in Day, 1999, p. 34) definește cercetarea -acțiune ca fiind „studiul unei situații sociale, implicând participanții ca cercetători, cu intenția de a îmbunătăți activitatea în care sunt implicați". Autori precum Wenger (2002), Burbank și Kauchack (2003) sugerează că impactul asupra practicii este unul pozitiv atunci când preocupările cadrelor didactice sunt împărtășite cu ceilalți colegi.
- **Modelul transformativ** înțelege dezvoltarea profesională ca fiind o combinație de procese și condiții care necesită o agendă de transformare și reformare. Procesele de inovație ocupă un rol important și pun in evidență nevoia de a centra practica pe un proces de transformare.

Kennedy (2005) prezintă distribuirea modelelor anterioare, propunând o categorizare a acestora în trei categorii: bazate pe transmitere, tranzit și transformare. Figura de mai jos prezintă această distribuție.

Luând ca referință modelele prezentate anterior, se impun o serie de întrebări pentru definirea modelului cel mai adecvat din punct de vedere al dezvoltării profesionale universitare:

- ce tip de cunoaștere este necesară: procedurală, conceptuală, etc?
- ce tip de abordare este de preferat: colectivă sau individuală?
- care sunt capacitățile care susțin autonomia profesională?
- care sunt funcțiile profesionale prioritizate?
- cum se pot promova practicile bazate pe transforarea practicii?

Tabel 37. Modele de formare a cadrelor universitare

Model	Categoria
Modelul bazat pe training Modelul bazat pe obtinerea de recompense Modelul bazat pe deficit Modelul cascada	Transmitere
Modelul bazat pe standarde Modelul de mentorat si coaching Comunitatea de practica	Tranzitie
Cercetarea actiune Modelul transformativ	Transformare

Creste nivelul autonomiei profesionale

V.4.3. Scenarii pentru formarea continuă a personalului didactic

Formarea continuă a personalului didactic universitar, din perspectiva educației permanente (*lifelong learning*-ului), poate fi acceptată ca o dezvoltare de tip evolutiv și motivant a carierei în scopul realizării plenare a cadrelor didactice, în contextul dezvoltării durabile a societății și comunității, în general, și a instituției educaționale, în special. Din perspectivă instituțională, investiția în formarea continuă a profesorilor universitari reprezintă o garanție a creșterii competitivității și performanței universităților înscrise într-un puternic proces concurențial, european și global.

Într-un context european și național în care învățarea pe parcursul întregii vieți este asociată totalității activităților de învățare realizate de fiecare persoană pe parcursul vieții, în contexte

formale, nonformale și informale, în scopul formării sau dezvoltării competenţelor dintr-o multiplă perspectivă: personală, civică, socială ori ocupaţională, formarea continuă a personalului didactic universitar, ca drept și ca obligaţie, va putea să devină o adevărată formulă revoluţionară de motivare și de fidelizare pentru cariera didactică atât a debutanților, cât și a celor care au avansat în carieră, situându-se pe o poziție academică de nivel „*senior professor*".

Filosofia de lucru pentru proiectarea carierei didactice universitare poate să fie centrată și pe ideea recunoașterii competenţelor dobândite în medii educaţionale nonformale, acceptată în legislaţia în vigoare ca fiind învăţarea integrată în cadrul unor activităţi planificate cu obiective de învăţare care nu urmează în mod explicit un curriculum și poate diferi ca durată; acest tip de învăţare depinde de intenţia celui care învaţă și nu conduce în mod automat la certificarea competenţelor. Instituţiile în care se pot dobândi competențe nonformale, în acord cu legislaţia în vigoare, pot fi următoarele:

Scenariile pentru formarea continuă a personalului didactic universitar se bazează, în acord cu cele anterior enunţate, pe recunoașterea și valorizarea următoarelor categorii de experiențe și programe de formare de tip formal, nonformal și informal prin intermediul următoarelor categorii de credite profesionale de studiu:

- Programe academice
  - Parcurgerea unor programe universitare de formare după finalizarea condiţiilor minimale legale prevăzute pentru profesionalizare / certificare pentru cariera didactică universitară;
  - Absolvirea unui program de studii universitare de masterat apartinând domeniului fundamental sau unui domeniu conex aceluia de specializare;
  - Finalizarea unui program de studii universitare de doctorat profesional educațional

  - Absolvirea unui program de studii postuniversitare valorizat cu credite academice de studii: (15-30 credite)
    - Cursurile trebuie să fie acreditate la nivelul Senatelor Universitare prin Decizia Rectorului sau de către ARACIS
  - Finalizarea unui program de studii postdoctorale în țară sau în străinătate.

- Programe de educaţie permanentă (*LLL- lifelong learning*)
  - Absolvirea unor cursuri de formare continuă pentru care cadrele didactice au optat în vederea extinderii competenţelor transversale privind interacţiunea și comunicarea cu mediul social și cu mediul pedagogic, asumarea de responabilităţi privind organizarea, conducerea și îmbunătăţirea performanţei strategice a grupurilor profesionale, autocontrolul și analiza reflexivă a propriei activităţi, îmbunătăţirea unor tehnici și modalităţi de predare-învăţare și altele;

- Programe de mobilitate internaţională
  - Participarea la programele de mobilitate realizate cu acordul Agenţiei Naţionale pentru Programe Comunitare în Domeniul Educaţiei și Formării Profesionale (ANPCDEFP);
  - Participarea la mobilităţi ocazionate de proiecte internaţionale în domeniul educaţiei și formării;
  - Participarea la proiecte parteneriale inter-instituţionale (acorduri bilaterale sau multilaterale de colaborare între instituţiile educaţionale în programul cărora se regăsesc sesiuni de training).

- Programe de perfecționare periodică
  - Absolvirea unor cursuri / programe de formare acreditate sau autorizate de către autoritățile competente stabilite prin legislația în vigoare (ARACIS); natura și preluarea acestor categorii de credite vor fi clarificate prin intermediul unei Metodologii specifice MEN / ARACIS (spre exemplu, creditele vizate uzual de cadrele didactice din învățământul preuniversitar, prin efectul obligativității de a proba acumularea a 90 de credite profesionale transferabile în decursul a 5 ani de carieră didactică)

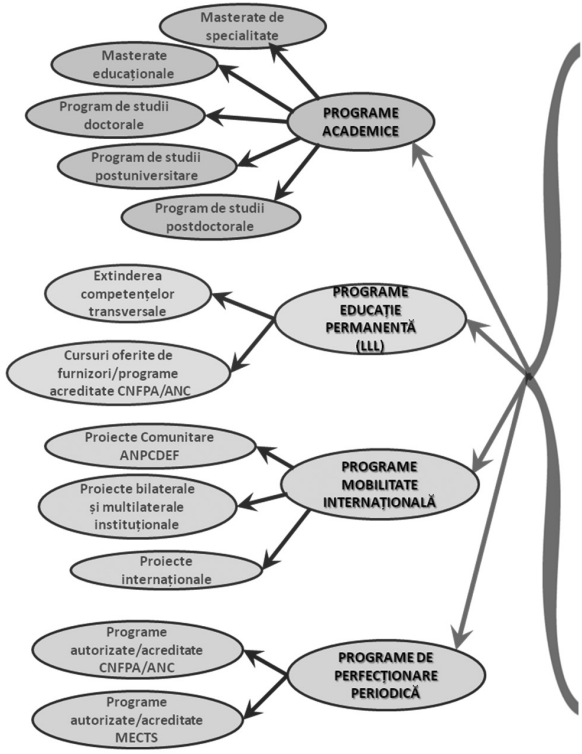

Figura 51. Schema formării continue a personalului didactic universitar

Promovarea unor instrumente de proiectare și monitorizare a politicilor educaționale din domeniul formării și managementul carierei universitare

Atingerea obiectivelor măsurabile în termeni de evaluare a politicilor educaționale precum și un impact eficient în cultura de cercetare prin integrarea de cunoștințe de politici educaționale, necesită instituționalizarea de instrumente pentru un diagnostic cuprinzător al politicilor din educație. Deoarece acest diagnostic este considerat crucial pentru modelarea de măsuri adecvate de monitorizare, consolidarea de instrumente de benchmarking trebuie să facă parte din planificarea acțiunii. Aceste instrumente trebuie să fie pe deplin însușite și încorporate în practica resurselor umane și de gestionare a activității științifice, în scopul de a furniza indicatori valabili pentru schimbări structurale.

Câteva dintre activitățile de derulat sunt următoarele:

- Workshopuri de schimburi de experiență pentru validarea instrumentelor;
- Metodologii participative inspirate din activitățile practice ale actorilor implicati ca participanți în procesul de cercetare, indicatori construiți și împărtășiți prin intermediul rapoartelor parțiale;
- Cunoaștere impărtășită, schimb de experiență: evaluarea și măsurarea în mod adecvat a politicilor educaționale va fi posibilă numai prin schimbul de cunoștințe și experiență.

Ateliere față-în-față, precum și discuții on-line vor avea loc între parteneri. Pe de altă parte construirea instrumentelor de cercetare va implica în mod colaborativ toti partenerii proiectului. În felul acesta vom contribui la crearea unei comunități științifice de referință în evaluarea politicilor educaționale si a unui grup de experti în acestă tema (Wenger, 1998).

V.4.4. Creșterea gradului de conștientizare

În orice proces de schimbare instituțională și, mai ales, atunci când se intenționează revizuirea sistemului de formare, evoluție și de progresie, nu pot fi ignorate anumite rezistențe instituționale în implementarea acestora. Printre acestea, conservatorismul unei părți a personalului didactic din învățământul superior apare ca o primă barieră. Schimbările radicale sunt stresante și oamenii, în general, evită situațiile de stres. Teama de schimbare și teama de a fi afectați negativ de această schimbare sunt, în general, mascate prin ideologii privind păstrarea tradițiilor valoroase sau păstrarea calității înalte a învățământului românesc împotriva unor „fantezii reformiste" (Mihăilescu, 2005:23).

Proiectul de reconsiderare a politicilor în domeniul formării cadrelor didactice universitare intenționează o creșterea a gradului de conștientizare a părților interesate cele mai relevante cu privire la aspectele principale și linii de acțiune care urmează să fie abordate. Pentru a realiza acest obiectiv este nevoie de un proces de tip colaborativ între toti factorii implicați, pentru ca aceștia să dezvolte la nivelul instituțiilor lor de origine activități de sensibilizare și informare asupra noului sistem de formare și recrutare. În felul acesta se poate aduce o contribuție la sporirea nivelului de conștientizare a comunitatii educaționale cu privire la rolul reconsiderării etapelor și a dinamicii carierei universitare. Comunitatea științifică trebuie să fie grupul țintă final, implicată, informată și sensibilizată cu privire la beneficiile pe termen mediu și lung a sistemului de formare a cadrelor didactice universitare, ca parte a unui proces revoluționar de reconsiderare a resursei umane din învățământul superior.

Raportul Comisiei Prezidențiale pentru analiza politicilor educaționale (Administrația Prezidențială, 2007) evidenția și o serie de soluții:

- autonomie universitară completă în definirea normei didactice și de cercetare. În acest fel, universitățile care se vor orienta spre cercetare vor defini norma cu mai puține ore de predare și mai multe de cercetare, dimpotrivă, cele orientate spre educație vor tinde spre o definire a normei mai degrabă prin sarcinile de predare;
- întărirea intrării în sistem (triplarea suportului financiar pentru doctoranzi, post-doctoranzii și tinerii cercetători astfel încât tinerii să fie motivați sa urmeze cariera de cercetare);
- simplificarea ierarhiei didactice (trei grade didactice), înlăturarea oricăror criterii de vechime privind pozițiile didactice și autonomia universităților de a-și negocia pachetul financiar cu angajatul;
- autonomia și responsabilizarea totală a universităților pentru politica de recrutare și promovare a resursei umane;
- portabilitatea granturilor – aplicarea la competițiile pentru granturi se va face direct de către cercetător, fără aprobarea universității. Grantul revine cercetătorului, iar acesta îl gestionează în conformitate cu legislația în vigoare (finanțare centrată pe cercetător, nu pe instituție). Transferul său, mutarea cercetătorului la o altă universitate, înseamnă automat și mutarea/transferul grantului către universitatea respectivă.

Reformarea resursei umane din domeniul învățământului superior și a cercetării științifice, prin introducerea unor măsuri specifice de susținere și motivare (portabilitatea granturilor, simplificarea gradelor didactice universitare și a evoluției în cariera

universitară, lăsând la latitudinea autonomiei universitare orice fel de reglementare în domeniul recrutării, selecţiei, formării și evaluării personalului didactic, administrativ și de cercetare) reprezintă o puternică și solidă opțiune pentru viitorul imediat la unei cariere încă aflate în spațiul deschis al provocărilor.

VI. Comunitățile de practică în învățământul superior

Romiță Iucu, Georgeta Ion

VI.1. Introducere. Comunitățile de practică in crearea și managementul cunoașterii

Societatea actuală are nevoie ca persoane, grupuri diverse, organizații și instituții să știe cum să lucreze și să învețe în rețea și comunități, care să fie capabile ca prin intermediul dialogului activ se poată genera cunoaștere și să poată promova procese inovatoare. Suntem de acord cu Poley (2002) care considera că, „a lucra în Era cunoașterii solicită capacitatea de a recunoaște modele, de a menține un amplu ansamblu de relații, de a împărtăși idei cu comunitățile de interes și de a te imbogăți personal prin intermediul acestor relații" (p.173).

Schimbările continue la nivel organizațional și didactic produse în spațiul educațional pun în evidență nevoia de a promova și de a sprijini schimbul de cunoștințe între profesioniști, scopul final fiind acela de a se îmbogăți practica profesională și randamentul procesului educativ al studenților. Aceste schimburi profesionale configurează scenarii posible cu strategii pentru crearea și managementul cunoașterii (CMC). În acest sens sunt relevante experiențele

dezvoltate de U21G[1], o rețea internațională de universități (Handzic & Lagumdzija, 2010), sau *TeacherBridge,* o altă experiență dezvoltată de către Virginia Tech[2] pentru sprijinirea colaborării între cadrele didactice (Kim et al., 2003).

Rețelele formate din universități și profesioniști din domeniul educației reprezintă un instrument excelent pentru îmbunătățirea sistemelor educaționale. Aceste rețele pot fi formate din profesioniștii din aceeași instituție universitară, din universități diferite și din servicii educaționale și sociale din aceeași localitate, cu colaborarea de administrații educaționale, profesionale și comunități diferite sau chiar din profesioniști din centre din diferite țări.

> *Comunitățile de învățare reprezintă o abordare experimentală în direcția identificării de modalități mai bune de a spori eficiența, dezvoltarea academică și colegialitatea dintre cadrele didactice (Handzic & Lagumdzija, 2010, p. 91).*

Colaborarea internă la nivel universitar este un fapt deja consolidat, care se desfășoară în mod regulat la nivelul departamentelor, centrelor de cercetare sau la nivelul facultăților, chiar dacă uneori aceasta intră în dialog cu autonomía curriculară binecunoscută a „liberatății de catedră" (Gairín-Sallán & Rodríguez-Gómez, 2010). Cu toate acestea, aceste tipuri de colaborare și interrelaționare deseori reprezintă procese limitate și circumscrise la nivelul individual al cadrelor didactice, cu slaba participare a altor agenți, cum ar fi studenții sau alte instituții externe.

În acest sens promovarea de activități și proiecte comunitare, promovarea de cursuri desfășurate prin implicarea diferiților agenți pot

---

[1] Mai multe detalii pot fi consultate online aici: http://www.u21global.edu.sg; accesat în octombrie 2015;

[2] Mai multe detalii pot fi consultate online aici: http://www.vt.edu/; accesat în octombrie 2015;

conduce la sporirea cunoașterii și la împărtășirea responsabilității și participării echipelor multidisciplinare de profesori, a studenților, reprezentanților altor instituții sau a comunității, dar și a școlilor, în cazul științelor educației.

Același proces este de obicei urmat și de procese de colaborare externă. Posibilitățile pe care le au instituțiile de a colabora între ele sunt reale. Dacă nu ar fi așa, nu am putea aminti experiențe de succes precum sunt asociațiile dintre diferite școli în jurul unui proiect comun, crearea de consorții universitare precum cel din România care reunește principalele universități în jurul unei misiuni comune, pentru a oferi doar câteva exemple.

Considerarea universităților drept comunități profesionale în care se realizează activități în comun, cu structuri formale bine delimitate, are conotații largi în modelele acționale și înțelegerea proceselor de ameliorare profesională. Izolarea la care a condus punerea în practică a unor determinate abordări poate fi depășită numai prin consolidarea proceselor de colaborare, care, în plus față de furnizarea unui cadru pentru un schimb profesional puternic, poate oferi sprijin reciproc în momente în care apar dificultăți în procesele de predare și învățare.

David Hargreaves (2003) subliniază potențialitățile lucrului în rețea, în ceea ce privește instituțiile educaționale:

> *O rețea sporește ansamblul comun de idei pe care le deține fiecare individ și cum fiecare idee sau practică se poate transfera, inevitabilul proces de adaptare și ajustare a diferitelor condiții este substanțial îmbogățit și, în felul acesta, retroalimentarea se produce în mod eficient în bucle de inovare și dezvoltare (p. 9).*

Considerăm așadar **rețelele** ca un tip de structură organizațională bazată pe țesuturi interactive și care nu dețin un punct central, nici

secvențe prestabilite, ci permit dezvoltarea nesecvențială de funcții bazice într-o organizație (Mintzberg & Van der Hieden, 2006) precum: descoperirea, conservarea, transformarea și distribuirea (în cazul nostru, a cunoașterii).

Conceptul de „**comunități de practică**" a început să fie studiat și se poate atribui lui Etienne Wenger (1999). În procesul său de observare și analiză a cunoașterii care se diseminează în cadrul unei comunități științifice și care preia elemente din deja cunoscutul brainstorming și din schimburile de idei între membrii unui grup profesional. Scopul unei comunități de practică este așadar acela de a face explicit transferul informal de cunoștințe, oferind o structură formală care să permită achiziționarea de cunoștințe noi prin intermediul experiențelor împărtășite în cadrul grupului (Bozu & Imbernon, 2009). În felul acesta însuși grupul și identitatea profesionlă individuală se pot îmbunătăți în mod efectiv.

VI.2. Comunitățile de practică ca instrumente de dezvoltare profesională universitară

Precum mulți autori (Bolam et al, 2005, Collison & Parcell, 2003, Dalkir, 2005, Hardon, 2005, Hargreaves & Giles, 2003 și Milton, 2005), folosim termenul de rețea și comunitate într-o relație de sinonimie. Cu toate acestea, trebuie menționat că sunt și autori care fac o distincție clară între cele două concepte (Cummings & van Zee, 2005, Despres & Chauvel, 2000, Müller-Prothmann, 2006, Wenger & Snyder, 2000), fundamentând această distincție pe limitele interacțiunii sociale și a permanenței, în cazul comunităților de practică (CP), limite inexistente în cazul rețelelor. În tabelul 25 se prezintă o delimitare a principalelor caracteristici care permit diferențierea dintre cele două concepte și a altor concepte care prezintă anumite elemente de sinonimie cu CP.

Tabel 38. Tipuri de structuri similare Comunităților de practică

Forma de organizare	Scopul	Afilierea	Coeziunea	Permanența
Comunitate de Practică (CP)	Dezvoltarea capacităților membrilor, construirea și schimbul de cunoaștere	Autoselecție.	Pasiune, anganjament, identificare cu cunoașterea expertă.	Până ce interesul dispare.
Grupul de interes	Împărtășirea cunoașterii, învățarea, crearea cunoașterii	Implicare voluntară și deschisă.	Angajament și identificare cu obiectul de interes.	Până ce dispare interesul.
Grupul formal de lucru	Crearea unui produs sau a unui serviciu.	Afiliere formală	Cerințe de lucru și obiective comune	Până la următoarea reorganizare
Echipa de proiect	Îndeplinirea sarcinilor specifice	Desemnarea formală de obicei de către un superior	Obiectivele proiectului	Până la realizarea proiectului
Rețeaua formală	Îndeplinirea de sarcini specifice cu un determinat conținut științific	Desemnarea formală de obicei de către un superior	Sarcini concrete și obiective comune	Până la următoarea reorganizare sau până ce se realizează sarcina
Rețea informală	Schimbul de cunoștințe într-un domeniu științific concret	Implicarea voluntară a colegilor, prietenilor, etc	Nevoi comune și interes individual	Până ce membrii grupului decid dizolvarea lui sau pierd interesul

Sursa: Rodriguez-Gomez, 2012 plecând de la contribuțiile Al-Hawamdeh, 2003; Collison & Parcell, 2003; Hislop, 2005; Müller-Prothmann, 2006 și Wenger & Snyder, 2000

Diferite studii și publicații confirmă faptul că prin crearea de rețele și CP se favorizează construcția cunoașterii și a proceselor de dezvoltare profesională (Aubusson et al., 2007; Dering, Cunningham & Whitby, 2006; Kimmble & Hildreth, 2005; Klein, Connel & Meyer, 2005; Leinonen & Järvelä, 2006; Loyarte & Rivera, 2007; Schenkel & Teigland, 2008; Snow-Gerono, 2005; Usoro et al, 2007; Wenger, 1999; Zang & Wâs, 2007 și Zeichner, 2003).

Printre principalele motive pentru care CP sunt instrumente eficiente pentru crearea și schimbul de cunoaștere se află în mare parte avantajul competitiv pe care orice organizație îl reprezintă

dincolo de potențialul individual al persoanelor care o compun (Ardichvili, Page & Wentling, 2003, p. 65).

De-a lungul ultimilor ani, cercetători și practicieni au considerat CP ca fiind blocuri de construcție esențiale în construirea cunoașterii. Ca rezultat imediat, în numeroase instituții din intreaga lume, organele de guvern investesc o cantitate importantă de resurse pentru a sprijini, formaliza, și construi aceste forme de organizare informală, cu obiectivul clar de a îmbunătăți avantajul competitiv bazat pe cunoaștere (Schenkel & Teigland, 2008, p. 106).

Dintr-o perspectivă relațională, precum demonstrează tabelul 25, cunoașterea se înțelege ca o resursă construită social și, ca atare, procesele de management al cunoașterii trebuie să se centreze pe relațiile sociale și a profesioniștilor care conectează diferiții agenți implicați. În acest sens, este logic ca soluțiile organizaționale, precum CP, care potențează aceste relații sociale să reprezinte o alternativă interesantă pentru promovarea managementului cunoașterii.

În tabelul următor analizăm diferiții agenți implicați în CP și tipurile de relații ce se stabilesc între aceștia.

Tabel 39. Delimitări conceptuale ale principalelor avantaje competitive ale societății bazate pe cunoaștere

	Activ/resursă	Capacitate	Relații
Cunoașterea înțeleasă ca:	Bun sau proprietate a organizației	Proces emergent	Resursă social construită și împărtășită
Interes principal	Identificarea și valorificarea elementelor existente	Capacitatea pentru a crea, dezvolta și modifica aceste elemente	Relații și interacțiuni sociale
Centrat pe	Investiții, proprietate intelectuală, capital client/relații	Capacitatea adaptativă și autogeneratoare a organizației	Caracteristicile relațiilor care conectează actorii principali și capitalul existent

	Activ/resursă	Capacitate	Relații
Cunoașterea înțeleasă ca:	Bun sau proprietate a organizației	Proces emergent	Resursă social construită și impărtășită
Linii de cercetare	Capital intelectual, managementul drepturilor de capital intelectual capital uman	Capacități dinamice, capital cultural și intelectual, abilitatea de reformă organizațională	Capital social, rețele inter/organizațională a CP

Surse: Rodriguez- Gomez (2012, plecând de la contribuțiile lui Kianto și Waajakoski, 2010)

La avantajele competitive menționate mai sus adăugăm și rezultatele studiilor realizate de Anderson și Jones (2000), în contextul „American Educational Research Association" (AERA) și înțelegem că potențarea rețelelor ca elemente de CMC favorizează procesele de schimbare personală, profesională și organizațională, deoarece permit crearea și folosirea cunoașterii în cadrul aceluiași scenariu practic. Considerăm, ca atare, că profesioniștii, atunci când dezbat problemele practice, pot să se implice într-un proces de construcție conceptuală și sunt mai predispuși să facă eforturi de a căuta si a folosi cercetările realizate în afara propriului context.

Aubusson et al. (2007) prezintă câteva dintre caracteristicile esențiale ale rețelelor sau ale CP: acestea facilitează schimbul de cunoștințe, se dezvoltă un discurs progresiv care implică identificarea fenomenului semnificativ și a unei discuții orientate către o mai bună înțelegere a acestuia, promovează respectul reciproc, dezvoltarea de abilități colective care se suprapun celor individuale și stimulează angajamentul pentru schimbarea și ameliorarea comunităților cărora aparțin.

> *Ca atare, vorbim despre comunități referitoare la cursuri, universități, teritoriu sau la un spațiu virtual, înțelese ca un grup de persoane care se organizează pentru a construi și pentru a participa împreună la un proiect educațional comun și care învață prin intermediul cooperării și colaborării, dar și in mod individual.*

Elementul cheie aici îl reprezintă generarea cunoașterii și, în particular, a formelor efective care permit îmbunătățirea organizațiilor și a persoanelor, acestea din urmă putând să-și extindă și imbogățească bagajul cultural, personal și profesional (Rodriguez- Gomez, 2012).

În acest sens, adoptăm conceptul de CP promovat de Wenger (1999) și Riel & Polin (2004) pentru dezvoltarea propriului model de CMC.

> *Comunitățile de practică sunt formate din oameni care sunt parte a unui proces de învățare colectivă, într-un domeniu comun de activitate umană: de învățare pentru supraviețuire a unui trib, un grup de artiști care caută noi forme de expresie, un grup de ingineri care se confruntă cu probleme similare, un grup de elevi care își definesc identitatea în școală, o rețea de chirurgi care explorează noi tehnici, un grup de manageri juniori care se ajută reciproc pentru a face față diferitelor situații. Pe scurt: Comunitățile de practică sunt grupuri de oameni care împărtășesc un interes sau pasiune pentru ceva ce fac și care vor să învețe cum pot lucra mai bine, interactionând în mod regulat (Wenger, 2007, p. 1).*

> *O comunitate este un grup multigenerational de persoane, la locul de muncă sau de agrement, a cărei identitate este definită în mare parte prin dezvoltarea de roluri și relații și care împărtășesc activitatea de grup. Comunitatea se bazează pe coeziune care deriva din construirea în comun a unei culturi de zi cu zi, formată din norme de comportament, rutine, reguli și un scop comun. Activitatea comunității comportă artefacte și idei care susțin activitatea de grup și înțelegere individuală (Riel & Polin, 2004, p. 18).*

Unul dintre aspectele centrale ale conceptului de CP propus de Lave și Wenger (1991) este rolul jucat de "participarea periferică legitimă", care descrie modul în care cunoștințele și competențele sunt transferate la nivelul grupurilor folosind diferite forme de îndrumare, învățare implicită și participare activă în comunități. Treptat, membrii comunității se deplasează de la o "participare periferică" către o "participarea deplină".

> *Participarea legitimă periferică oferă o cale ce ne permite să putem vorbi despre relațiile între noii membri și cei mai vechi și despre activitățile, identitățile, artefactele și comunitățile de cunoaștere și de practică. Intențiile unei persoane de a învăța și sensul acestui demers se configurează prin intermediul procesului derulat de membrii comunității în practica socio-culturală. Acest proces include de altfel învățarea și dobândirea de competențe și cunoștințe (Lave & Wenger, 1991, p. 29).*

Al doilea concept folosit de Lave y Wenger (1991) este cel de „învățare situațională", potrivit căruia învățarea are loc în același context în care urmează să fie aplicată. Acest tip de învățare se caracterizează prin două elemente de bază: (Smith, 2009):

- Nu este un tip de cunoaștere decontextualizată, abstractă și generală;
- Noile cunoștințe iau naștere cel mai bine când se situează în cadrul unei CP.

Potrivit lui Steve Denning (f.d), crearea și dezvoltarea CP în cadrul proceselor de CMC poate să se realizeze în următoarele maniere, fiecare dintre acestea implicând depășirea unei serii de riscuri și limitări:

- Pomovarea CP informale deja existente: cunoașterea și descoperirea modului în care acestea există în diferite tipuri

de organizații poate fi un bun mod de a pune în evidență faptul că aceste comunități funcționează într-un cadru instituționalizat;

- Solicitarea participanților să dea răspuns la chestiunile care îi preocupă: un fel de a menține și a promova comunitățile de practică este de a trata teme care interesează toti participanții;
- A lăsa în seama liderilor instituționali formarea de CP: acest procedeu de obicei se termină cu un eșec, excepție fac situațiile în care liderii formali sunt și lideri informali recunoscuți de către comunitate;
- Crearea de CP pur virtuale: crearea acestui tip de CP implică un nivel de interes foarte înalt care nu este comun în cadrul organizațiilor formale. Ca atare, organizatiile care doresc să creeze comunități virtuale trebuie să considere participarea la reuniuni față in față de reglementare și sa pună accentul pe eficientizarea comunicării online.

Oricare ar fi originea sa, funcționarea oricărei CP depinde de existența următorilor facilitatori (Cummings și van Zee, 2005; Gannon-Leary și Fontainha, 2007; Kimble și Hildreth, 2005; Milton, 2005):

- Schimbări instituționale care facilitează dezvoltarea;
- Căutarea de modele eficiente care să asigure funcționarea eficientă a organizației;
- Promovarea inovațiilor tehnice necesare și facilitarea instrumentelor care să favorizeze contexte moderne și flexibile;
- Participarea deschisă și structuri orizontale de funcționare;
- Munca în echipă;
- Un coordonator adecvat;
- Participarea de experți de recunoscut prestigiu;

- O reuniune inițială pentru stabilirea comună a scopurilor și direcțiilor de acțiune:
- Grad de autonomie adecvat caracteristicilor și funcțiilor;
- Structuri specializate de comunicare, interacțiune și stocare a cunoașterii comune;
- Interacțiune regulată și frecventă;
- Orientarea către sarcină și termene clare;
- Interes, dorințe și motivație împărtășite;
- Buna folosire a tehnologiei;
- Alinierea cu strategia organizațională.

Dacă aceste condiții sunt respectate, beneficiile pot fi mari dat fiind că: folosirea dialogului ca element central al procesului conduce la o mai bună participare și interacțiune; responsabilitatea împărtășită favorizează ca toți membrii comunității să participe în procesul de învățare, cunoașterea se înțelege ca un proces dinamic, activ și colaborativ, iar stimularea activă a acestuia contrbuie la dezvoltarea și transferul de bune practici.

Conceptele de CP și comunitate de învățare (CÎ) influențează procesul de apartenență la organizație, dar și o orientare clară: interacțiunea între membrii comunității academice permite dezvoltarea profesională a tuturor membrilor și formarea unei culturi comune, dar și posibilitatea de a face efectivă învățarea și ameliorarea organizațională. Învățarea personală, individuală, dar și colectivă sunt cele care fac ca aceste comunități să aiba valențe formative, deși poartă nume diferite și adoptă modalități funcționale diferite.

Deși caractericile CP pot varia în funcție de contextul în care funcționează, câteva dintre caracteristicile cele mai comune au fost inventariate de autori precum Al-Hawamadeh (2003),

Barab, MaKinser & Scheckler (2004), Bolam et al, (2005), Bozu și Imbernón, (2009) și Hislop (2005). Acestea sunt:

- relații susținute reciproc;
- metode comune de lucru;
- structura care să facă posibilă crearea unui spațiu față în față sau on line în care să aibă loc interacțiuni relevante si autentice;
- cunoașterea a ceea ce urmează să se realizeze;
- simțul identității;
- forme proprii de actiune și simțire;
- dialog reflexiv;
- interdependență reciprocă;
- respect pentru opiniile diferite sau minoritare.

Aceste caracteristici sunt relaționate cu diferitele componente ale CP. Aceste componente sunt reprezentate în schema de mai jos:

Figura 52. Componentele CP (Bozu și Imbernon, 2009)

Comunitatea de practică nu este o comunitate științifică, drept pentru care demersul pe care îl propune nu este știința în sine, ci practica derivată din cunoaștere și managementul acestui proces

de creare a cunoașterii. Acest proces de management se realizează mereu într-o formă colaborativă și printr-un proces continuu de stabilire a strategiilor de participare, leadership, identitate și utilizare sau mobilizare a cunoașterii.

Comunitatea de practică are propriile sale caracteristici, așa cum apare în imaginea anterioară (a se vedea schema din figura de mai sus), iar tipurile de comunități sunt numeroase, în funcție de criteriile folosite pentru clasificarea acestora.

Considerând elemente precum: cine sunt membrii care se asociază, de ce o fac, care este motivația din spatele acestui demers, în ce câmp disciplinar și care este natura relației, putem ajunge la diferite clasificări ale comunităților de practică. În tabelul de mai jos sistematizăm câteva dintre aceste tipuri de CP:

Tabel 40. Tipuri de comunități

Dimensiuni	Centrate pe activități	Centrate pe practică	Centrate pe cunoaștere
Membri	Sunt desemnați sau se grupează în funcție de sarcini. Se cunosc între ei. Grupul se formează în funcție de sarcina. Se realizează o distribuire a sarcinilor în grup. Leadership formal sau non-formal în relație cu sarcina de realizat.	Membrii caută să participe pentru a își îmbunătăți munca. Nu se cunosc neaparat. Există un înalt nivel de identitate profesională. Leadershipul exercitat depinde de experiență.	Participă în virtutea cunoștințelor pe care le posedă. Se pot cunoaște sau nu. Există o amplă identificare cu obiectul de studiu. Divizare a muncii în funcție de roluri și abilități profesionale.
Caracteristici ale sarcinii sau ale obiectivelor	Tema, proiectul sau problema sunt bine definite cu un început și un final clare.	Activitatea colectivă productivă cu multiple sarcini.	Evoluția și acumularea cunoașterii produse pentru a îmbunătăți practica.
	Obiective de învățare ca parte a proiectului.	Învățarea ca o consecință explicită a practicii, redesign continuu și experientare pentru găsirea soluțiilor, acomodarea și integrarea instrumentelor dezvoltate.	Învățare ca producere a cunoașterii, se centrează pe producerea și validarea și diseminarea cunoașterii.

Dimensiuni	Centrate pe activități	Centrate pe practică	Centrate pe cunoaștere
Structuri de participare	Grupuri mici cu o diviziune informală a sarcinilor.	Acces deschis la practica participanților, cultura și instrumentele de lucru; schimbările în rolul deținut de membrii reflectă schimbările produse în cunoștințele lor; roluri relaționate cu diviziunea muncii.	Dialog deschis, documente utilizate pentru externalizare, construirea și reconstruirea bazelor de cunoștințe.
	Se finalizează cu realizarea produsului care reflectă procesul de învățare	Producerea continuă în cursul căreia apar oportunități de învățare	Organizată și definită de producerea muncii intelectuale și a constructelor teoretice.
Mecanisme de reproducere și de creștere	Transferența explicită a practicilor, procedeelor și produselor între grupuri.	Evoluția practicilor prin intermediul discursului, instrumentelor, artefactelor, rutinelor și a altor mecanisme culturale, atât explicte cât și implicite.	Dezvoltă și evoluează un ansamblu de procedee care trec de la un grup la altul.
	Limbaj împărtășit.	Limbaj și valori împărtășite.	Limbaj și valori împărtășite.
	Practicile comunității se dezvoltă între grupuri discontinue prin intermediul liderilor organizației sau programelor de studii.	Schimburi de practici relevante între diferite comunități.	Interacțiune cu comunități de învățare și construcția cunoașterii similare, prin intermediul interacțiunilor directe.

Sursa: Rodriguez-Gomez (2012) plecând de la Riel și Polin, 2004, pp. 38-39

> *Încă de la apariția lor, CP au fost rapid integrate în managementul și design-ul organizațional, deoarece presupun o nouă abordare pentru tratamentul cunoașterii în organizații, centrat pe persoane și pe structurile sociale care permite membrilor organizației să poate învăța unii de la ceilalți.*

În afară de potențialul de dezvoltare personală și profesională, CP au un potențial important pentru dezvoltarea strategică a organizațiilor. Wenger (2007) menționează câteva dintre caracteristicile care explică interesul organizațional al CP ca mediu pentru dezvoltarea capacităților strategice:

- CP permit ca membrii acestora să asume responsabilitatea colectivă în managementul cunoșterii, recunoscând în felul acesta că dacă se dispune de o structură adecvată, CP se poate gestiona într-un mod eficient;
- CP creează o relație directă între învățare și eficiență organizațională, dat fiind că personale care fac parte din CP sunt în același timp membri ai altor unități organizaționale;
- Participanții CP pot aborda atât aspecte dinamice și tacite ale creării și schimbului de cunoaștere, cât și explicite.
- CP nu se limitează doar la structuri formale. Conexiunile dintre membri se pot transpune limitelor geografice și organizaționale.

Relațiile ce se stabilesc între o CP și o organizație pot fi foarte variate și pot merge de la lipsă absolută de recunoaștere a CP până la înțelegerea CP ca parte absolut necesară la nivelul organizației și institutionalizarea ei totală. În orice caz, integrarea CP în cadrul organizațiilor implică considerea a 4 provocări identificate de McDermott (2001):

- **Managementul**: comunitatea trebuie să se centreze pe aspecte importante ale organizației și membrilor săi; identificarea unui membru ca leader al comunității, acesta trebuind să se bucure de sprijinul organizației; asigurarea că persoanele dispun de timp și de predispoziția de a participa; bazarea CP pe valorile organizației.
- **Comunitatea**: implicarea liderilor cheie; dezvoltarea relațiilor personale între membri; dezvoltarea unui nucleu de persoane pasionate sau foarte dedicate CP, crearea unor foruri comune care să permită sinergia în gandire și sisteme pentru a putea dezvolta schimburi eficiente de cunoștințe.

- **Tehnologia**: facilitarea accesului la contribuțiile comunității.
- **Resurse umene**: generarea unui dialog real despre tehnici importante și actuale între toți membrii CP.

În tablelul următor sistematizăm cateva dintre **beneficiile** atribuite CP în relație cu membrii și cu organizația in care funcționează:

Tabel 41. Utilitatea CP

	Pe termen scurt	Pe termen lung
Membri	Contribuie la îndeplinirea obiectivelor Facilitează accesul la cunoașterea expertă Generează încredere Promovează un climat agreabil la locul de muncă Promovează o activitate semnificativă	Potențează dezvoltarea profesională Promovează învățarea individuală și grupală Contribuie la îmbunătățirea reputației personale și grupale Contribuie la construcția identitară profesională Stabilește rețele Promovează accesibilitatea
Organizație	Contribuie la rezolvarea problemelor Economisesc timp Permit împărășirea cunoașterii Generează sinergii între diferitele unități organizaționale Promovează refolosirea resurselor Surse de inovație (prin intermediul creerii, dezvoltării și aplicării cunoașterii)	Dezvoltăcapacitățile strategice Menține organizația actualizată Reține talentul și membrii cu potențial înalt în organizație Generează noi strategii Îmbunătățește luarea deciziilor

Sursa: Cummings & van Zee, 2005; Hislop, 2005; Wenger, et al. 2002.

În ciuda faptului că beneficiile CP sunt evidente pentru organizatii și pentru membrii lor, trebuie să nu ignorăm apecte posibil **negative** pe care acestea le pot avea și pe care trebuie să le considerăm pentru a evita posible efecte perverse (Hislop, 2005):

- Deși CP nu au o structură ierarhică, nu înseamnă că toți membrii au aceeași poziție. Există diferențe de putere care pot condiționa dinamica internă a CP;
- CP contribuie la interacțiunea și la împărtășirea cunoașterii, însă un management defectuos poate duce la o implementare defectuoasă a proceselor inovative.

VI.3. Comunități de practică online

În era tehnologiei nu putem ignora potențialul pe care aceasta o are în construcția CP în spații virtuale (Allan & Lewis, 2006; Graham, 2007; Jameson et al, 2006; Rosmalen et al., 2006; Wei & Chen, 2006). „*Network-based-organizing*", „*virtual working*", „*dispersed working*" sau „*collaborative work*" sunt doar câteva dintre conceptele care se folosesc în literatura de specialitate pentru a face referire la CP în mediile virtuale sau în organizațiile care folosesc intensiv noile tehnologii.

În cazul managementului cunoașterii în cadrul CP, comunicarea dintre participanți este una dintre principalele condiții și tehnologiile de e-colaborare s-au îmbunătățit în așa măsură încât și posibilitățile de comunicare au crescut. Expansiunea geografică a multor organizații reprezintă un motiv în plus pentru dezvoltarea CP on-line.

Proiectele cele mai cunoscute și de succes în managementul cunoașterii au implicat folosirea Internetului și a instrumentelor precum: „*datawarehouses*", „*decision support tools*" sau „*groupware*", între altele. Fără îndoială, trebuie să avem grijă când folosim astfel de instrumente dat fiind că doar câteva dintre ele sunt validate și contrastate științific.

Un exemplu sunt comunitățile de cunoaștere și inovație precum este cea propusă de Institutul European de Inovație și Tehnologie[3]. Potrivit acestuia, funcțiile sale constau în promovarea producerii, diseminării și exploatării de noi produse de cunoaștere, transformând rezultatele cercetărilor realizate în universități în produse pentru industrie sau economia socială.

---

[3] Instrumentul propus de Institutul European de Inovație și Tehnologie este disponibil online aici http://ec.europa.eu/eit/index_en.htm;

Cu toate acestea nu putem ignora faptul că CP presupun de cele mai multe ori interacțiuni față-în-față care facilitează colaborarea ca proces necesar pentru fundamentarea și schimbul de cunoștințe. Acestă limitare a CP online se poate ameliora doar când participanții au un nivel foarte înalt de comunicare prin intermediul noilor tehnologii. În tablelul următor prezentăm o serie de diferențe și asemănări intre CP offline și cele online.

Tabel 42. Comunități de practică online și offline

	Comunitățile Online	Comunitățile Offline
Facilitatea de a participa	Depinde de dinamica grupală, dar este relativ ușor (participanții trebuie să scrie comentariile).	Depinde de design-ul comunității, de dinamicile grupale și de gradul de confort de a vorbi în public.
Utilitatea pentru organizații dispersate geografic	Extrem de utile. De altfel, destul de frecvent vorbim despre unica soluție de a lucra într-o manieră colaborativă în mod eficient și factibil.	Complicat și scump. Cu toate acestea, întâlnirile ocazionale pot rezulta foarte productive, pot genera sinergii și încredre reciprocă.
Refolosirea documentelor, a discuțiilor	Foarte mare.	Slabă. Este nevoie de pași speciali pentru ca documentarea și documentele să poată fi refolosite.
Generarea sentimentelor de încredere reciprocă și relații interpersonale.	Complicată.	Ușoară.
Instrumente aplicabile pentru analiza comportamentelor proprii de cunoaștere	Analiza rețelelor sociale, crearea de rețele (interviuri și analiza digitală în timp real).	Analiza rețelelor sociale (interviuri).

Sursa: după Rodriguez-Gomez de la propunerea lui Rao, 2005, p. 42.

Lee, Vogel și Limanyem (2003) realizează o analiză a definițiilor comunităților de practică online. În tableul următor preluăm propunerea autorilor.

Tabel 43. Definiții ale conceptului de comunitate virtuală

Autori	Definiție
Rheingold (1993)	Cumul de persone care se formează în mediul virtual, în momentul în care mai multe persoane derulează discuții publice care au o durată suficientă, în care apar elemente afective personale suficiente pentru a dezvolta relații personale în mediul virtual.
Hagel și Armstrong (1997)	Sunt spații mediate de calculator în care există un potențial pentru integrarea conținutului și comunicarea cu accent pe conținutul generat de membrii săi.
Jones și Rafaeli (2000)	Sunt spații mediate de calculator, delimitate în mod simbolic, care permit grupurilor de persoane să asiste și să contrubuie la un ansamblu similar de interacțiuni interpersonale prin intermediul calculatorului.

Sursa: Lee, Vogel și Limayen, 2003

Câteva dintre **caracteristicile comunităților virtuale** sunt următoarele:

- Sunt factibile doar în mediul virtual, în măsura în care membrii comunică între ei într-un spațiu creat cu ajutorul resurselor electronice;
- Modelul organizațional este orizontal, fără structuri verticale, dat fiind că informația și cunoașterea se construiesc pe baza reflecției reciproce;
- Împărtășesc un spațiu comun în proces de construcție, fiecare contribuind cu propriile valori, obiective și sarcini, care dau sens comunității;
- Membrii săi împărtășesc un obiectiv comun, interesse, nevoi și activități. Pot dezvolta un limbaj comun, convenții și norme comune;
- Membrii săi posedă resurse comune și politici care reglementează accesul la aceste resurse;
- Există reciprocitate cu privire la informații, suport și servicii între membrii.

Comunitățile virtuale oferă **avantaje** față de comunitățile tradiționale:

- oferă posibilitatea relațiilor asincronice care facilitează activitățile colaborative fără a amenința autonomía individuală, producând achiziționarea cunoașterii într-o manieră constructivă și implicând o puternică interacțiune socială;
- faciliteză, potrivit lui Resnick (2002), procesul de colaborare, în care participanții produc cunoștințe într-o manieră activă formulând idei în scris, idei care sunt ulterior împărtășite și construite pornind de la reacțiile și răspunsurile primite de la ceilalți;
- permite, potrivit lui Silva (2004), dispunerea de mai mult timp pentru considerarea opiniilor într-o formă reflexivă și pentru discutarea de idei complexe;
- cunoașterea poate fi amplificată prin diversitatea participanților (Anderson & Kanuka, 1997);
- se profită de capacitatea de emancipare a diferitelor instrumente tehnologice, capacitatea acestora de a impacta asupra utilizatorilor și asupra contextului acestora, îmbunătățesc coordonarea acțiunilor și reduc costurile (Smith & Kollock, 2003).

Nu putem ignora însă și **limitele** pe care aceste comunități online le pot avea și anume:

- restricțiile privind limbajul scris, relaționate cu nevoia de a folosi tonul corect, fluența conversației și lipsa limbajului non-verbal încărcat de semnificații;
- (b) excesul de informații: suprasaturarea de informații necesită folosirea unei cantități mari de timp și complicații pentru managementul timpului;
- (c) lipsa de formare în folosirea platformei, atât din partea moderatorilor, cât și pentru restul participanților, constituie

o altă limită ce trebuie considerată și care necesită un management adecvat în cazul CP online;

– (d) nu mereu se dispune de materialul potrivit sau de cunoștințele necesare, putându-se produce probleme tehnice relaționate cu configurația sistemului sau cu accesul la Internet.

Cu toate aceste limite, CP virtuale sau față-în-față reprezintă contexte optime pentru managementul cunoașterii și sunt din ce în ce mai folosite în contextul universitar, deoarece facilitează procesele de comunicare și interacțiune, aspecte de bază pentru construcția cunoașterii.

> *Comunitățile de practică există pentru a construi și pentru a schimba cunoștințe și în acest proces contribuie la dezvoltarea capacităților membrilor lor (Ward & Peppard, 2002, p. 510).*

Utilitatea CP în procesele de management al cunoașterii depinde nu doar de cunoașterea ce se dorește a fi împărtășită ci și de două elemente de bază precum sunt: identitatea profesională și valorile comune (Hislop, 2005).

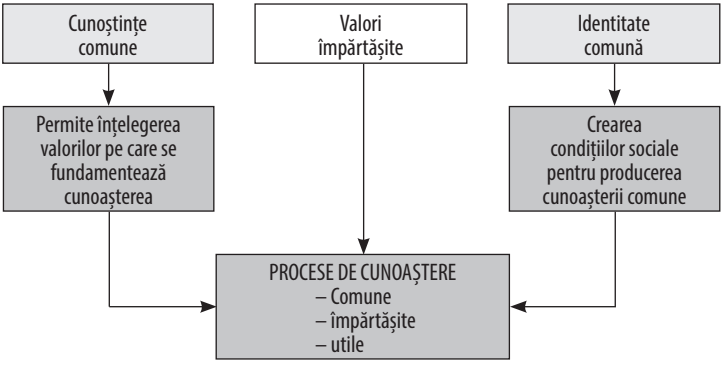

Figura 53. Transformarea proceselor de cunoaștere în CP (Hislop, 2005, p.65)

VI.4. Mecanisme metodologice pentru dezvoltarea și promovarea comunităților de practică

Analiza bibliografică realizată până aici pe parcursului acestui document, precum și studii recente realizate de către Bolam, Mcmahon, Stoll, Thomas, Wallace, Greenwood, Hawkey, Ingram, Atkinson & Smith (2005) pun în evidență o serie de **elemente metodologice** pe care trebuie să le considerăm în momentul în care ne propunem designul și dezvoltarea unei CP profesionale. Acestea pot fi următoarele:

VI.4.1. Procesele de învățare

- *Oportunități formale de dezvoltare profesională.* O CP nu poate fi construită decât pe o bază de cunoștințe solide, prin promovarea cunoașterii experte și cu puternice valențe de învățare autentică. De aceea este nevoie să se dispună de resursele necesare și CP să se fundamenteze pe o viziune politică instituțională explicită și solidă și să nu apară ca o inițiativă izolată și temporară;
- *Oportunități de învățare bazate pe acțiune.* Învățarea profesională devine eficientă doar în măsura în care se fundamentează pe dezvoltarea profesională, idee sprijinită de teoriile de învățare experiențială, de practica refexivă și învățarea cognitivă și bazată pe probleme;
- *Auto-evaluarea ca sursă de învățare profesională.* Formarea continuă reprezintă baza formării cadrelor didactice, iar autoregularea este parte din acest proces. De aceea formarea competențelor de auto-evaluare este fundamentală

pentru crearea premiselor dezvoltării profesionale în contextul CP;

– *De la învățarea individuală la învățarea colectivă: transferul învățării și construcția cunoașterii.* Învățarea în cadrul CP implică deconstrucția activă a cunoașterii prin intermediul reflecției și analizei și reconstrucția cunoașterii prin intermediul acțiunii într-un context particular, ca și co-crearea cunoașterii colaborative prin intermediul proceselor de învățare între egali. Pentru aceasta este nevoie de: reprezentarea practicii, orientarea către acțiune și existența normelor.

VI.4.2. Managementul comunităților de practică profesională

– *Leadershipul sau managementul eficient. E*ste important ca o CP să se bazeze pe un puternic leadeship care să includă crearea unei culturi de colaborare între membrii comunității, care să asigure învățarea la toate nivelurile, promovarea cercetării și mai ales trebuie să acorde o atenție specială dezvoltării resurselor umane;
– *Crearea unei culturi a învățării* este o condiție necesară a CP, bazată pe dezvoltarea de valori derivate din formarea continuă, a învățării de-a lungul întregii vieți;
– *Asigurarea învățării la toate nivelurile.* Înțelegem prin aceasta nevoia de a promova și de a considera că învățarea la nivel universitar presupune implicarea tuturor agenților, a studenților, a colegilor, a managementului instituțional, prin intermediul proceselor individuale, dar și colective, implicând procese de învățare colectivă și organizațională;
– *Promovarea unui management „uman*" conștienți fiind că procesele de schimbare la nivel universitar sunt complexe și

lente, iar resursele umane sunt factorii cheie în promovarea schimbării;

– *Leadershipul distribuit.* La nivel universitar leadeship-ul nu poate să fie concentrat în jurul unui nucleu redus de persoane, dată fiind natura complexă a muncii universitare, iar indeplinirea responsabilităților universitare este rezultatul unui proces reciproc, colectiv și continuu;
– *Gestionarea și coordonarea dezvoltării profesionale.* Coordonarea activităților profesionale reprezintă o condiție a dezvoltării organizaționale și e nevoie de autonomie profesională în luarea deciziilor, dată fiind natura unică și contextul specific mediului universitar și profilului studenților.

VI.4.3. Dezvoltarea tuturor resurselor sociale

– *Incredere și relații pozitive de lucru.* A munci împreună productiv la nivel universitar depinde de natura relațiilor de colegialitate existente la nivelul departamentelor și a centrelor de cercetare, condiții necesare pentru formarea comunităților profesionale, doar așa putând să se asigure o relație bazată pe încredere cu studenții și colegii;
– *Dinamica grupului.* Comunitățile profesionale se bazează pe credințe, valori și norme, aspecte care iau naștere și se dezvoltă în contexte organizaționale și o cultura unitară.

VI.4.4. Managementul resurselor structurale

– *Timpul.* Interacțiunea dintre profesioniști reprezintă cheia oricărei CP profesionale, iar aceasta necesită resurse de timp pentru cadrele didactice să fie capabile să se implice într-un proces de învățare durabilă și autentică;

– *Spațiul.* Dacă colaborarea este necesară în orice demers profesional, este evidentă nevoia de a dispune de infrastructura care să faciliteze interacțiunea și comunicărea directă între cadrele didactice și promovarea sinergiilor necesare unui climat colegial.

VI.4.5. Interacțiunea dintre agenții externi

– *Sprijin*. Cantitatea și calitatea sprijinului extern sunt extrem de importante în construirea unei CP universitare, dat fiind că deseori, atât în procesele de producere a cunoașterii, cât și de evaluare profesională, intervin și alți actori sau agenți externi propriei instituții. De aceea este necesară promovarea de mecanisme de colaborare între universități și agenții externi de transfer, evaluare și construcție a cunoașterii;
– *Parteneriat.* Pentru fundamentarea unei solide CP este necesară crearea de relații durabile cu o varietate de parteneri, inclusiv implicarea studenților, a asociațiilor studențești, a școlilor, membrilor comunității, centrelor de cercetare, serviciilor sociale, industriei sau a mediului de afaceri;
– *Rețelele.* Direct relaționată cu elementul anterior, o cerință a secolului în care trăim este promovarea rolului rețelelor profesionale, virtuale sau în timp real în crearea unor oportunități de învățare de calitate. Dezvoltarea întregului sistem depinde de implicarea individuală, dar și de crearea unui context colaborativ în care toți cei implicați obțin beneficii importante.

VI.4.6. Alți factori ce intervin în procesul de dezvoltare a CP

– *Orientarea personală spre schimbare.* Factorul personal este fundamental în crearea și dezvoltarea CP;

- *Dinamica grupului.* CP profesionale operează ca grupuri reduse, iar universitățile dețin unități structurale bine determinate care funcționează sub forma departamentelor sau centrelor de cercetare și care trebuie să se implice în promovarea CP în rândul colegilor profesori;
- *Datele concrete ale universității:* mărimea, locația, contextul, poziția ocupată în diferitele clasificări materializată în orientarea dominantă, structura concretă a profilurilor profesionale ale cadrelor didactice și fazele de dezvoltare profesională în care se găsesc aceștia pot reprezenta tot atâtea provocări pentru formarea și dezvoltarea CP;
- *Influențele externe*. Contextul extern al universității poate influența asupra capacității de a crea susține și dezvolta într-un mod eficient CP. Astfel de influențe externe pot fi considerate: politicile educaționale și stabilitatea acestora, politica instituțională orientată spre implicarea efectivă a membrilor comunității academice și transparența în luarea deciziilor pentru anticiparea activităților cadrelor didactice, criterii de evaluare profesională solide și coerente care să motiveze cadrele didactice spre participarea de tip colaborativ, între altele;
- *Durabilitatea demersurilor instituționale la toate nivelurile.* În ciuda faptului că una dintre caracteristicile CP constă în durabilitatea acesteia atâta vreme cît se menține interesul participanților, menținerea stimulilor de schimbare și motivarea acestora sunt sarcini pe care managerii universitari trebuie să le considere pentru a asigura durabilitatea CP.

Tablelul următor rezumă o serie de recomandari pentru diferitele niveluri universitare în crearea și menținerea CP:

Tabel 44. Recomandări pentru construirea CP

La nivel instituțional	La nivel departamental	La nivel personal	La nivelul comunității academice
Promovarea de acțiuni care să contribuie la construirea unei viziuni împărășite asupra valorilor instituționale și a proiectului educațional și științific.	Promovarea designului curricular în echipă.	Autonomia personală de decizie.	Promovarea de acțiuni de transfer la nivelul comunității științifice.
Implicarea membrilor comunității științifice în luarea deciziilor.	Promovarea demăsuri de design de instrumente de evaluare a studenților. în echipe interdisciplinare formate din cadre didactice care predau materii înrudite disciplinar	Promovarea de acțiuni didactice la nivelul cursurilor care să promoveze crearea cunoașterii și nu transmiterea de cunoștințe.	Promovarea de acțiuni care să apropie comunitatea academică de societatea civilă prin sprijinirea măsurilor compensatorii (dezvoltarea de programe educaționale la nivelul comunității, măsuri de asigurare a accesului și incluziunii colectivelor vulnerabile.
	Repartizarea echitativă a resurselor pentru o mai bună gestionare a grurpurilor formate pe baza intereselor comune.	Înțelegerea construcției cunoașterii ca un proces social prin folosirea de metode care să producă o învățare autenica în rândul studenților (învățarea bazată pe probleme sau pe proiecte, studii de caz).	
Promovarea culturii organizaționale de colaborare și cooperare la nivel instituțional prin promovarea valorilor și obiceiurilor menite să depășească perspectiva individuală a muncii academice.			

VII. Managementul Financiar

Laurențiu Georgescu, Cezar Haj, Marinel Iordan

VII.1. Finanțarea educației şi analiza eficienței cheltuielilor publice pentru educație

VII.1.1. Introducere

Modalitatea tradițională de finanțare a instituțiilor de învățământ superior din întreaga Europă a cunoscut în ultimii ani transformări substanțiale, dezvoltând astăzi sisteme de finanțare tot mai complexe și exigente, bazate pe indicatori si obiective transparente. Finanțarea din fonduri publice nu mai este la fel de generoasă și de facilă ca în trecut, astăzi fondurile publice alocându-se pe baze competitive în funcție de exigențele sistemului educațional sau a obiectivelor de politică publică. Criza economică a agravat probleme deja existente, crescând astfel presiunea asupra optimizării cheltuielilor fondurilor publice și asigurării sustenabilității finanțării învățământului superior, impunând astfel un nou concept de **diversificare a surselor de finanțare**.

Corelația dintre eficiența finanțării din bani publici și rezultatele obținute în termeni de răspuns la nevoile concrete ale societății și îndeplinirea obiectivelor de politică publică devine un deziderat tot mai prezent în viziunea noilor sisteme de finanțare. Aceste idei se regăsesc în numeroare idei de organizare a eforturilor bugetare

populare în ultimii ani, pornind de la noul management public și continuând cu ideea de autonomie condiționată de standarde naționale.

Ținând cont de datele disponibile în bazele de date internaționale, prezentul document analizează eficiența cheltuielor publice pentru educație a statelor membre Uniunii Europene, oferind o perspectivă eminamente cantitativă.

Există și numeroase probleme de compatibilitate între datele furnizate de diverse state europene. În raportul CNFIS (2015), analiza efortului financiar al statelor membre ale Uniunii Europene a fost realizată în baza seriilor de date oferite de Eurostat, pentru a avea un numitor comun în modalitatea de măsurare a datelor. În acest fel a fost asigurată comparabilitatea datelor utilizate atât din punct de vedere al conținutului cât și al metodologiei de cuantificare. Cu toate acestea, principalul neajuns al demersului e reprezentat de faptul că majoritatea datelor publice identificate în baza de date a Eurostat au fost raportate până în 2011, ceea ce îngreunează oferirea unor concluzii de actualitate.

O limitare suplimentară a oricărui studiu legat de finanțarea învățământului este costul relativ al educației, pentru care nu există un calcul sectorial al parității puterii de cumpărare. Costurile de unitate (de ex. costul de finanțare al unui singur student) din educație pot fluctua în ritmuri diferite de costurile generale la nivel de economie. De exemplu, Johnstone (2006) indica o tendință a costurilor din învățământul superior de a crește într-un ritm superior ratei de inflație la nivel general.

Costurile asociate învățământului superior suferă de pe urma unei unități de cost diferențiate între state. De asemenea, există o situație care presupune construcția de diferențe masive între diversele structuri de input.

VII.1.2. Efortul financiar al statelor membre ale Uniunii Europene

Această analiză a fost realizată cu scopul de a înțelege poziționarea României în raport cu alte state cu ale căror sisteme educaționale este comparabilă, compatibilă și totodată în competiție. În contextul în care România este parte a unor structuri și convenții internaționale (Uniunea Europeană, Procesul Bologna etc.) este important de observat comportamentul față de practicile de finanțare a educației al tuturor statelor implicate în aceste procese. Astfel se pot sesiza diferențele și asemănările de abordare ale diferitelor sisteme de finanțare a educației, precum și identifica eventuale exemple de bună practică în depășirea unor provocări comune – cum este cazul finanțării corespunzătoare a domeniului educației în contextul crizei economice care a afectat bugetele tuturor statelor.

VII.1.2.1. Ponderea din PIB a cheltuielilor publice pentru finanțarea educației

Analizând valorile acestui indicator putem remarca faptul că media înregistrată pentru spațiul Uniunii Europene (27 de state membre) este cuprinsă între 4,91% – în anul 2000 și 5,25% – în anul 2011. În figura de mai jos sunt redate ponderile cheltuielilor publice pentru educație în spațiile geografice luate în considerare, între anii 2000 și 2011. Acest indicator poate fi considerat un *proxy* pentru importanța pe care o acordă statele europene educației și sprijinul pe care îl oferă în acord cu prioritatea pe care educația o are în strategia națională.

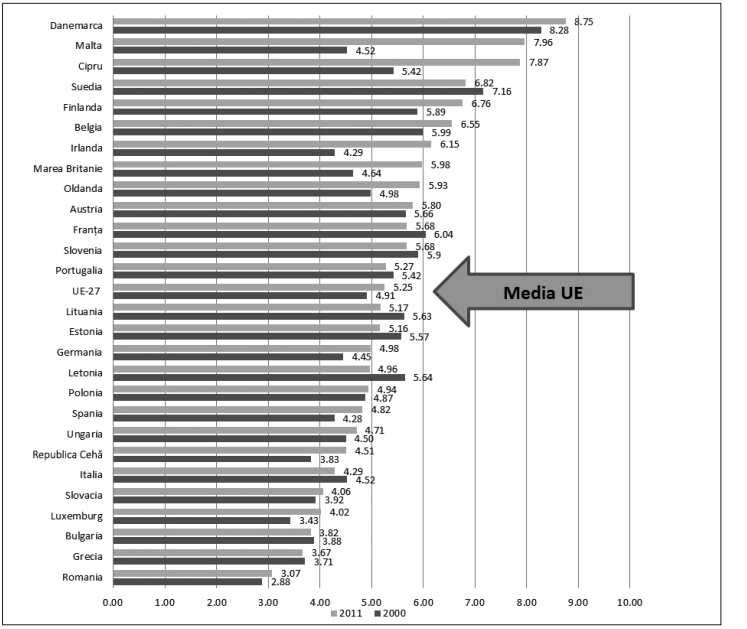

Figura 54. Ponderea cheltuielilor publice pentru finanțarea educației în PIB, statele membre ale UE (UE-27) în perioada 2000-2011, Eurostat, ultima actualizare 24.07.2014, date prelucrate în data de 18.01.2015

Referindu-ne la cele 27 de state membre ale Uniunii Europene și luând în considerare ponderea medie de 5,25% înregistrată în anul 2011, aceste state pot fi grupate în următoarele două categorii: state membre care au înregistrat ponderi peste 5,25% și state membre care au înregistrat ponderi de sub 5,25%. Despre acestea din urmă se consideră că, nesusținând suficient dezvoltarea educației prin fonduri publice (de la bugetul de stat) lasă presiunea asigurării sustenabilității financiare a educației pe umerii studenților și a familiilor lor, precum și pe universitățile care sunt încurajate să își diversifice sursele de finanțare (București, 2012).

Așa cum se observă, *în prima grupă sunt incluse 13 state membre ale UE-27*, având ponderi în PIB ale cheltuielilor publice

pentru educaţie cuprinse între 8,75% – în cazul Danemarcei şi 5,27% – în cazul Portugaliei. Patru din statele membre din această grupă (Suedia, Franţa, Slovenia şi Portugalia) au înregistrat reduceri ale acestei ponderi în anul 2011, faţă de anul 2000, iar celelalte state au înregistrat abateri pozitive cuprinse între 0,14% (Austria) şi 3,44 % (Cipru). Abaterile relative cele mai importante au fost înregistrate de Malta (+76%) şi Cipru (+45%) – state membre mici şi foarte mici, cu un PIB de mică dimensiune. La acestea, se adaugă însă Irlanda (cu +43%), Marea Britanie (cu +29%), Olanda (cu +19%) şi Finlanda (cu +15%) – în cazul cărora PIB are mărimi ridicate, specifice statelor membre dezvoltate din punct de vedere economic.

În grupa a doua sunt incluse celelalte 14 state membre ale UE-27, având ponderi în PIB ale cheltuielilor publice pentru educaţie care coboară de la 5,17% – în cazul Lituaniei, **până la 3,07% – în cazul României.** Aşadar, ***România ocupă ultimul loc în cadrul UE-27,* în anul 2011, chiar dacă în cursul perioadei a înregistrat o abatere pozitivă de +0,19%, cu o creştere relativă de +7%.** Evident, este surprinzător să constatăm că în această grupă de state membre se regăsesc Germania, Spania, Italia şi Luxemburg (CNFIS, 2015). De notat însă că aceste state au fie populaţii puternic îmbătrânite (primele trei), fie un PIB ridicat artificial de concentrarea de activităţi economice pe un teritoriu mic (Luxemburg).

VII.1.2.2. Ponderea cheltuielior publice pentru educaţie în totalul cheltuielilor publice ale guvernului

Produsul Intern Brut (PIB) nu indică şi suma de bani de care dispun guvernele în vederea finanţării educaţiei, doar o parte a acestuia fiind la dispoziţia guvernului (sub forma bugetului public total aflat la dispoziţia autorităţilor centrale şi locale). Astfel, proporţia din totalul cheltuielilor publice ale guvernului pentru

educație este de asemenea importantă in evaluarea gradului de importanță acordată educației de catre stat.

În continuare, clasamentul cu numărul de creșteri ale cheltuielilor bugetare înregistrate de fiecare stat membru este următorul: locul 2. Estonia – 2,70; locul 3. Republica Cehă – 2,52; 4. Letonia (2,44); 5. Lituania (2,41); 6. Bulgaria (2,36); 7. Slovacia (2,33); 8. Irlanda (2,32); 9. Cipru (2,24); 10. Luxemburg (2,14); 11. Polonia (2,11); 12. Ungaria (2,05); 13. Spania (1,93); 14. Slovenia (1,80); 15. Grecia (1,67); 16. Finlanda (1,62); 17. Olanda (1,61); 18. Malta (1,60); 19. Belgia (1,59); 20. Portugalia (1,59).

Celelalte state membre ale UE-27, cu numărul de creșteri înregistrate sub media UE, sunt redate în ordinea următoare: 21. Franța (1.50); 22 Danemarca (1.49); 23 Marea Britanie (1.44); 24 Italia (1.43); 25 Austria (1.40); 26. Suedia (1.34); 27 Germania (1.28).

Analizând ponderea cheltuielilor publice pentru educație în totalul cheltuielilor bugetare guvernamentale din spațiul UE-27 și statele membre, în perioada 2000-2011 rezultă următoarele:

- ponderea medie la nivelul UE-27 a avut o evoluție sinuoasă care s-a încheiat cu o reducere de 0,10 % – de la 10,88% în anul 2000, la 10,78% în anul 2010;
- cu ponderi peste ponderea medie înregistrată la nivelul UE în anul 2011 (10,76%), se înscriu, în ordine, următoarele state membre: 1. Malta – 19.26; 2. Cipru – 17.01; 3. Danemarca – 15.15; 4. Estonia – 13.73; 5. Lituania – 13.37; 6. Suedia – 13.25; 7. Irlanda – 13.07; 8. Letonia – 12.91; 9. Finlanda -12.26; 10. Belgia – 12.23; 11. Marea Britanie – 12.12; 12. Olanda – 11.89; 13. Austria – 11.42; 14. Polonia – 11.39; 15. Slovenia – 11.39; 16 . Germania – 11.03.
- în grupa statelor cu ponderi mai mici decât media înregistrată la nivelul UE-27 în anul 2011 se înscriu următoarele state, redate în ordine descrescătoare, cu ponderile înregistrate:

17. Bulgaria – 10.74; 18. Portugalia – 10.69; 19. Spania – 10.54; 20. Republica Ceha – 10.44; 21. Slovacia10.43; 22. Franța – 10.16; 23. Luxemburg – 9.6; 24. Ungaria – 9.42; 25. Italia – 8.64; 26. România – 7.79; 27. Grecia – 6.49.

Locul „codaş" al României în acest clasament se datorează evoluției descrescătoare a acestei ponderi de la „vârful" de 12,10% înregistrat în anul 2006, la 10,58% în anul 2007, cu o creștere la 11,20% în anul 2008 doar pentru a fi urmată după anul 2009 de o serie de tăieri, la 10,32% în anul 2009, apoi la 8,80% în anul 2010, ajungând în anul 2011 la doar 7.79%. Astfel, este evidențiat procesul subfinanțării educației (CNFIS, 2014*)*. Este important să se noteze că perioada a coincis și cu o scădere a populației școlare și de studenți ca urmare a factorilor demografici sau de altă natura, ceea ce a temperat din ritmul scăderii *per capita* a finanțării.

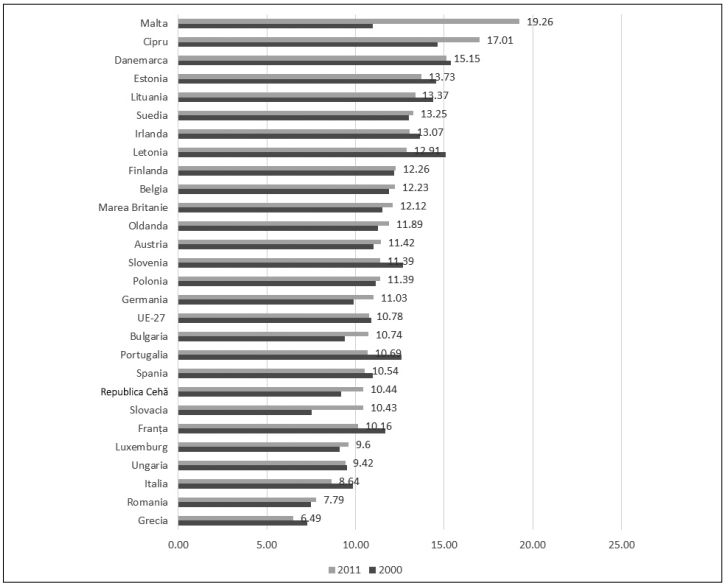

Figura 55. Ponderea cheltuielilor publice pentru educație în totalul cheltuielilor publice ale guvernului, în anii 2000 – 2011, EUROSTAT

VII.1.2.3. Cheltuieli publice pentru finanțarea educației pe locuitor

Cheltuielile publice pentru finanțarea educației per locuitor în spațiul UE-27, în anii 2000 și 2011, cu exprimarea acestora în euro este ilustrată în figura de mai jos.

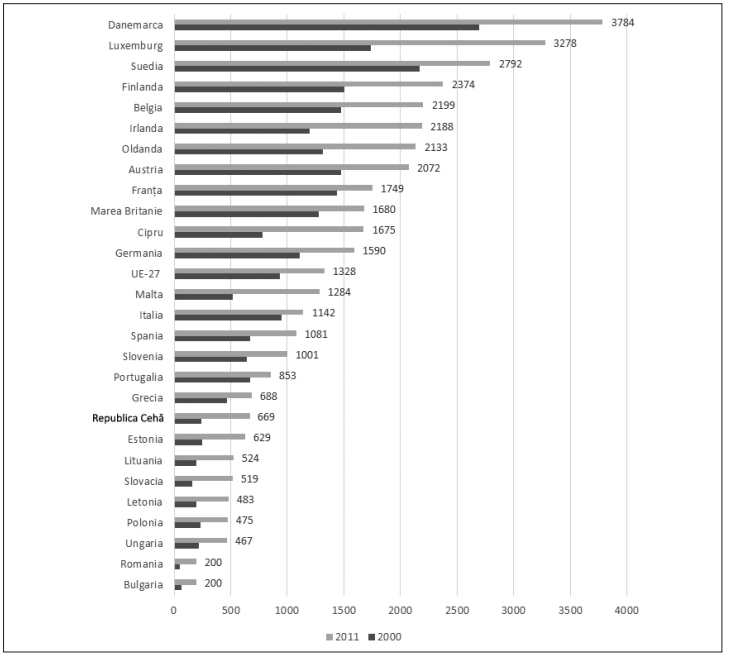

Figura 56. Cheltuieli publice pentru finanțarea educației pe locuitor. Statele membre ale UE-27, în anii 2000 și 2011, analiza autorului pe baza datelor EUROSTAT: Total cheltuieli pentru educație exprimate în prețuri curente si Numărul total de locuitori, la 1 ian

Conform datelor EUROSTAT, *evoluția acestei categorii de cheltuieli a fost în continuă creștere* – de la 938,35 euro/locuitor în anul 2000, la 1.328 euro/locuitor în anul 2011, cu o abatere în sumă absolută de 390 euro. Aceasta reprezintă o creștere de 1,42 ori și, respectiv, de 42%.

În spațiul UE-27, 20 state membre au înregistrat rate de creștere a cheltuielilor publice *per capita* din educație peste nivelul celor medii calculate la nivelul UE-27. România ocupă primul loc, având o creștere de 2,85 ori a acestei categorii de cheltuieli, adică cu 283%, și o abatere în sumă absolută de 147,7 euro pe locuitor. Dar, cu suma de numai 199,8 euro pe locuitor, în clasamentul general pe 2011, *România ocupă penultimul loc (al 26-lea),* fiind urmată doar de Bulgaria, cu suma de 199,6 euro pe locuitor. În concluzie, trebuie să remarcăm că s-a realizat o recuperare importantă din decalajul care ne separă de media la nivelul UE-27, dar nivelul de plecare, în anul 2000, a fost foarte scăzut, *suma de 52,1 euro pe locuitor fiind ultima din cele 27 de sume.* Cu toate acestea, este important să se noteze că evoluția structurilor de cost din educație nu este în mod necesar direct corelată cu evoluția puterii reale de cumpărare exprimate în Euro, în sensul discuției evoluției costurilor în educație discutată de Johnstone (2006).

VII.1.2.4. Modele de finanțare în Europa

În raportul CNFIS (2015) sunt detaliate o serie de modele de finanțare instituțională, care produc variații în ponderea contribuțiilor publice și private din finanțare, a modului în care se asigură supravegherea utilizării fondurilor din partea administrației publice etc. Deși modelele axate pe coplată au cunoscut o popularitate în creștere în ultimii ani, finanțarea publică se alocă de obicei în baza unor granturi bloc sau prin linii bugetare existente în bugetul de stat. Granturile bloc sunt cea mai comună formă de finanțare a instituțiilor de învățământ superior, constând în alocarea unor fonduri destinate preponderent acoperirii cheltuielilor interne ale universităților. În majoritatea statelor, granturile bloc sunt însoțite de restricții și reglementări legate de modul în care sumele de bani pot fi cheltuite. În Europa de

Est, există state în care finanțarea universităților se realizează prin existența de linii bugetare destinate acoperirii directe a cheltuielilor universităților pe baza unor elemente de cost estimate. Această finanțare se derulează adesea la un nivel determinat prin decizia autorităților publice, independent de evoluția locală a structurii costurilor asociate funcționării universităților. Acest model tinde să reducă flexibilitatea universităților legat de modul în care pot utiliza fondurile.

Un element central al finanțării contemporane a universităților din fonduri publice este dat de legarea criteriilor de finanțare de proceduri și măsuri de responsabilizare instituțională, în spiritul noului management public. Conform EUA (2011), criteriile de alocare a granturilor bloc pot fi legate atât de indicatori de input (de ex. numărul de studenți, numărul angajaților, mărimea universității etc.) sau de output (promovabilitate, publicații de cercetare, granturi de cercetare etc.). De foarte multe ori, formula de calcul a finanțării ține cont atât de factori de input, cât și de output.

Mai mult, mecanisemele de finanțare pot fi utilizate pentru a produce condiționări ale comportamentului instituțional. De exemplu, se pot utiliza pentru a încuraja modificări ale politicilor de acces, de recrutare a angajaților etc. din partea instituțiilor care beneficiază de finanțare publică directă.

Finanțarea pe obiective este un instrument al managementului public modern, prin care se cooptează universitățile în atingerea unor obiective ale politicii naționale, în ciuda autonomizării formale a acestora. În esență, autonomia este asigurată la nivelul metodelor de implementare și de atingere a obiectivelor politicilor publice, dar finanțarea este condiționată de atingerea lor. Acest mod de distribuire a resurselor publice, care uneori necesită cofinanțare, limitează autonomia reală a instituțiilor în cheltuirea banilor.

Finanțarea pe bază de proiecte ia de obicei forma unor concursuri organizate de diverse structuri ale administrației publice (EUA 2011, citat în CNFIS, 2015). Finanțarea pe bază de proiect poate fi legată de activitatea de cercetare, întărirea capacității administrative, cooperare inter-instituțională etc.

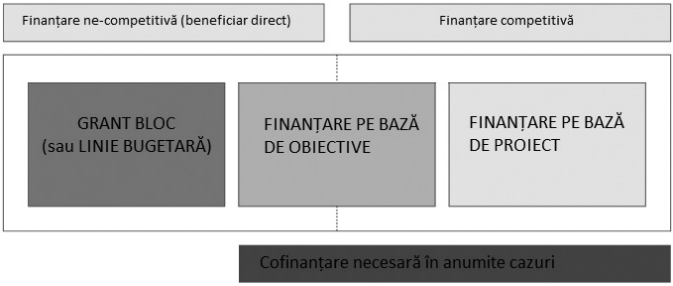

Figura 57. Modalități de finanțare publică- schemă simplificată (sursa: EUA 2011)

Contribuția privată a studenților, reprezentată de taxe de studiu și taxe administrative, tinde să fie o sursă din ce în ce mai importantă de finanțare pentru universități (EC, 2014). În Europa, universitățile au o autonomie limitată în stabilirea nivelului taxelor, cu diverse plafonuri sau reglementări existente la nivel central. În cazuri punctuale se negociază nivelul și cuantumul taxelor între instituții și autoritățile publice, iar de foarte multe ori autoritățile publice creează mecanisme care reduc impactul instituirii de taxe de studiu asupra echității (de obicei mecanisme de granturi sau credite).

În funcție de perceperea taxelor de studiu, statele din Europa pot fi împărțite pe mai multe categorii, cele care percep taxe putând fi distribuite în funcție de cum se stabilesc cuantumurile acestora.

Tabel 45. Regimul taxelor de studiu în diverse state europene (sursa: Estermann și Nikkola, 2011)

Fără taxe de studiu la ciclul de licență pentru studenții locali și UE	Germania (autonomie la nivel de stat federal), Cehia, Danemarca, Finlanda, Grecia, Islanda, Norvegia, Polonia, Suedia	
Taxe de studiu pentru studenții locali și UE la nivel de licență	Taxe stabilite de universități	Estonia, Ungaria, Luxemburg, Letonia
	Taxe stabilite cooperativ	Italia, Lituania, Regatul Unit, Elveția
	Taxe stabilite de administrația publică	Austria, Cipru, Franța, Olanda, Spania, Turcia

Ca valori nominale, taxele pentru studenții locali și UE ating echivalentul a peste 54.000 RON în Anglia, 8.500 RON în Olanda sau 42 RON/credit (deci, echivalentul a 2.520 RON pentru 60 de credite ECTS) în Spania[1]. Studenții străini plătesc de obicei taxe mai mari, dar în multe state europene nici aceștia nu plătesc întreaga contravaloare a studiilor. Există state (de ex. Norvegia), în care niciun student admis nu plătește taxe de studiu sau administrative, nici măcar cei străini[2].

România, ca și alte state din Europa de Est, are un sistem de finanțare dual pentru sistemul de învățământ superior public. Astfel, o parte din finanțarea universităților este asigurată de fonduri publice, dar în afara numărului de locuri normate și acoperite din fonduri publice, universitățile pot admite studenți adiționali contra unor taxe de studiu. Acest lucru pune probleme de echitate, dar și de distribuire a locurilor „la buget" între diverse ramuri ale sistemului de învățământ superior.

Creditele pentru studenți sunt o formă de finanțare individuală a studentului, care este însă folosită indirect pentru finanțarea universităților prin taxele de studiu pe care le acoperă. Constau în

[1] Conform http://www.studyineurope.eu/tuition-fees, la 06.05.2015, citat în CNFIS (2015)

[2] *Ibid.*

acordarea unui împrumut (de obicei în condiții mai avantajoase decât pe piața liberă) care acoperă costurile de studiu (inclusiv taxe) și de întreținere. Un model răspândit de credite pentru studenți include garantarea sau subvenționarea acestora de către stat, implicând rambursarea creditului exclusiv în momentul în care veniturile absolventului depășesc o anumită sumă[3]. Multe sisteme de credite pentru studenți beneficiază și de alte facilități, de exemplu de condiții minime pentru contractare, de dobânzi subvenționate din bugetul public și de tratament preferențial pentru persoane din medii dezavantajate. Sistemele de credite pentru studenți au ca obiectiv reducerea poverii bugetare reprezentate de învățământul superior[4], dar în forma lor cu ramburs condiționat sunt strâns legate de performanța absolvenților pe piața forței de muncă.

În raportul CNFIS (2015) era pusă sub semnul întrebării măsura în care sistemele de credite pentru studenți ar funcționa în țările în curs de dezvoltare sau economiile mediu dezvoltate. Spre exemplu, statele cu o rată ridicată de emigrare ar întâmpina dificultăți în urmărirea studenților care au beneficiat de un credit, ceea ce ar amenința sustenabilitatea sistemului. De asemenea, existența economiei gri ar face dificilă contorizarea pragurilor de venit pentru ramburs. În acest context, România nu a dezvoltat până în prezent un sistem de finanțare a creditelor pentru studenți.

O problema generală reprezentată de sistemele de credite pentru studenți este dată de costul ridicat în fazele inițiale de implementare sau în momentul în care există creșteri rapide ale cuantumurilor împrumuturilor acordate (de ex. în momentul în care taxele de studiu cresc rapid, ca urmare a existenței surselor de

---

[3] De ex sistemul din Australia, descris pe site-ul autorității reprezentante: http://studyassist.gov.au/sites/studyassist/helppayingmyfees/hecs-help/pages/hecs-help-welcome

[4] Pentru o discuție mai largă, vezi *Johnstone, Bruce (2006*). Financing Higher Education: Cost-Sharing in International Perspective. Sense Publishers.

finanțare). În Regatul Unit și Noua Zeelandă, de exemplu, 33% din fondurile alocate învățământului superior reprezintă subvenții alocate sistemului național de credite pentru studenți (Bolton, 2015).

VII.1.2.5. Concluzii preliminare

România alocă cel mai mic procent din PIB pentru educație la nivelul Uniunii Europene, în contextul în care PIB-ul per capita al României este al doilea cel mai mic din UE. Astfel, dacă luăm in considerare totalul cheltuielilor pentru educație si le raportăm la dimensiunea sistemului de învățământ, Romania ocupă unul din ultimele locuri din Uniunea Europeană. De notat că variațiile structurilor de cost ar putea să limiteze valoarea indicatorilor financiari în termeni absoluți în determinarea impactului real al finanțării.

Cum Produsul Intern Brut nu indică și suma de bani de care dispun guvernele în vederea finanțării educației (ex : 35,5% din PIB-ul Bulgariei reprezintă *"cheltuieli publice totale ale guvernului"* in comparație cu Danemarca cu 57,7%), proporția din totalul cheltuielilor publice ale guvernului pentru educație este de asemenea importantă, indicând în mare măsură importanța acordată educației de către stat. Din păcate și în acest caz România ocupă una din ultimele poziții (după Grecia). Totuși, când ne raportăm la numărul de locuitori, din nou România ocupă ultima poziție in special datorită faptului că România are o populație mult mai ridicată decât a Greciei (aproape dublă în 2011), diferența în ceea ce privește PIB-ul sau valoarea cheltuielilor publice nefiind atât de disproporționată.

Este important să notăm gradul ridicat de influență a statului în finanțarea sistemului de învățământ din România, mai ales în condițiile creșterii ponderii sistemului universitar de stat în totalul sistemului de învățământ terțiar. România are un sistem de finanțare dual, în care o parte a studenților care învață în sistemul

public plătesc taxe de școlarizare. Aceasta produce o rată relativ ridicată de contribuții finale în edificarea bugetelor universitare individuale.

VII.1.3. Model de analiză a eficienței cheltuielilor publice pentru educație

VII.1.3.1. Aspecte metodologice

Aprecierea eficienţei cheltuielilor publice pentru educaţie se va realiza utilizând analiza FDH (Free Disposable Hull) – care este o analiză non-parametrică ce a fost utilizată de Afonso, Tanzi şi Schuknecht (2005) pentru a determina indicele eficienţei cheltuielilor publice. Pentru a fi posibilă agregarea indicatorilor de efort şi de efecte sub forma unui indicator compus este absolut necesară *normalizarea valorilor aferente fiecărui indicator.* Normalizarea s-a realizat prin atribuirea valorii egale cu 1 mediei fiecărui indicator pentru cele 27 de ţări luate în studiu, state membre ale UE.

Normalizarea valorilor indicatorilor pentru care valorile dezirabile sunt cele mari (cum sunt rata de participare la educaţie, numărul de studenţi (ISCED 5-6) la 100.000 de locuitori, ponderea în PIB a cheltuielilor publice pentru educaţie) se realizează cu ajutorul următoarei formule de calcul:

$$VNMij = \frac{VIij}{VMIij} \qquad (2.1)$$

în care:

VNMij =valoarea normalizată (pentru valorile dezirabile mari) a indicatorului i pentru ţara j;

VIij =valoarea indicatorului i pentru ţara j;

VMIi =valoarea medie a indicatorului i pentru ansamblul eşantionului.

În cazul indicatorilor pentru care valorile dezirabile sunt cele mici (cum este numărul de elevi/studenţi la un profesor), normalizarea valorilor acestora se realizează folosind următoarea formulă de calcul:

$$VNmij = \frac{VMIij}{VIij} \quad (2.2)$$

în care:

VNmij =valoarea normalizată (pentru valorile dezirabile mici) a indicatorului i pentru ţara j.

Celelalte notaţii au semnificaţiile menţionate anterior.

Indicele de eficiență a cheltuielilor publice pentru finanțarea educației (IEficChPEdu) se calculează ca raport între indexul efectelor (IndexEfect) și indexul efortului (IndexEfort), pentru fiecare an al perioadei analizate.

În cazul analizei de față, indexul efortului este reprezentat de indexul cheltuielilor publice pentru educație (IndexChPEdu) – care este dat de rezultatele normalizării în jurul mediei a ponderii în PIB a cheltuielilor publice cu educația.

Indexul efectelor este calculat ca medie aritmetică simplă a trei indexuri de rezultate și anume: indexul ratei de participare la educație (IndexRPEdu), indexul numărului de elevi (ISCED 1-3) la un profesor (IndexNE/Prof) și indexul numărului de studenți (ISCED 5-6) la 100.000 de locuitori (IndexEduTer100.000).

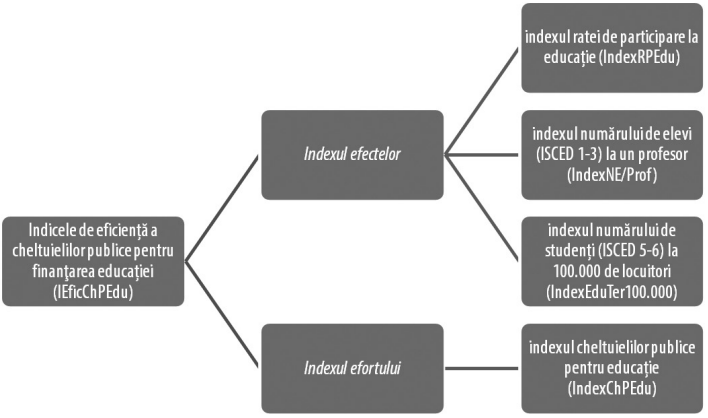

Figura 58. Compunerea indicelui de eficiență a cheltuielilor publice pentru finanțarea educației (IEficChPEdu)

III.1.3.2. Indexul efortului

Indexul efortului este reprezentat de indexul cheltuielilor publice pentru educație (IndexChPEdu) – care este dat de rezultatele normalizării[5] în jurul mediei a ponderii în PIB a cheltuielilor publice cu educația.

Pentru indicatorul de efort, rezultatele normalizării în jurul mediei a ponderii în PIB a cheltuielilor publice cu educația sunt redate în tabelul urmator:

Tabel 46. Indicatorul de efort: Indexul cheltuielilor publice pentru educație (IndexChPEdu), calculul autorului pe baza datelor EUROSTAT

Tara/ Anul	2000	2011	2000 normalizat	2011 normalizat
UE-27	4.91	5.25	1.00	1.00
Belgia	5.99	6.55	1.22	1.25
Bulgaria	3.88	3.82	0.79	0.73
Republica Cehă	3.83	4.51	0.78	0.86

[5] Normalizarea = Valoare țară/valoare medie UE

Tara/ Anul	2000	2011	2000 normalizat	2011 normalizat
Danemarca	8.28	8.75	1.69	1.67
Germania	4.45	4.98	0.91	0.95
Estonia	5.57	5.16	1.13	0.98
Irlanda	4.29	6.15	0.87	1.17
Grecia	3.71	3.67	0.76	0.7
Spania	4.28	4.82	0.87	0.92
Franța	6.04	5.68	1.23	1.08
Italia	4.52	4.29	0.92	0.82
Cipru	5.42	7.87	1.1	1.5
Letonia	5.64	4.96	1.15	0.94
Lituania	5.63	5.17	1.15	0.98
Luxemburg	3.43	4.02	0.7	0.77
Ungaria	4.50	4.71	0.92	0.9
Malta	4.52	7.96	0.92	1.52
Oldanda	4.98	5.93	1.01	1.13
Austria	5.66	5.80	1.15	1.1
Polonia	4.87	4.94	0.99	0.94
Portugalia	5.42	5.27	1.1	1
Romania	2.88	3.07	0.59	0.58
Slovenia	5.9	5.68	1.2	1.08
Slovacia	3.92	4.06	0.8	0.77
Finlanda	5.89	6.76	1.2	1.29
Suedia	7.16	6.82	1.46	1.3
Marea Britanie	4.64	5.98	0.95	1.14

VII.1.3.3. Indexul efectelor

Indexul efectelor este calculat ca medie aritmetică simplă a trei indexuri de rezultate și anume: indexul ratei de participare la educație (IndexRPEdu), indexul numărului de elevi (ISCED 1-3) la un profesor (IndexNE/Prof) și indexul numărului de studenți (ISCED 5-6) la 100.000 de locuitori (IndexEduTer100.000).

Luând în considerare anii 2000 și 2011, pe baza datelor rezultă urmatoarea distribuție. Primul dintre indicatorii de rezultate (efecte) luat în considerare este **rata de participare la educație (RPEdu),** care evidențiază procentul din populația cu vârsta între 15 și 24 de ani care este înmatriculată la unul dintre nivelurile de învățământ ISCED 1-6.

Tabel 47. Indicatori de rezultat: rata de participare la educație (RPEdu) (ISCED 1-6) situație comparativă pentru anii 2000 și 2011, Sursa datelor primare utilizate: EUROSTAT

Tara/ Anul	2000	2011	2000 normalizat	2011 normalizat
UE-27	54.9	61.9	1,00	1,00
Estonia	60.7	62.1	1,11	1,00
Irlanda	54.3	62.2	0,99	1,00
Portugalia	51.1	61.8	0,93	1,00
Spania	56.2	62.4	1,02	1,01
Grecia	53.6	63.2	0,98	1,02
Republica Ceha	47.9	64.0	0,87	1,03
Suedia	64.5	64.9	1,17	1,05
Germania	62.8	66.5	1,14	1,07
Ungaria	50.1	66.3	0,91	1,07
Letonia	55.4	66.9	1,01	1,08
Belgia	65.3	69.3	1,19	1,12
Danemarca	58.4	70.2	1,06	1,13
Finlanda	67.5	69.8	1,23	1,13
Polonia	62.7	71.2	1,14	1,15
Olanda	62.7	72.1	1,14	1,16
Slovenia	59.3	71.7	1,08	1,16
Lituania	60.1	77.1	1,09	1,25
Cipru	37.0	42.4	0,67	0,68
Luxemburg	40.8	48.7	0,74	0,79
Marea Britanie	54.2	51.3	0,99	0,83

Tara/ Anul	2000	2011	2000 normalizat	2011 normalizat
Malta	37.1	52.6	0,68	0,85
Austria	50.9	55.2	0,93	0,89
Bulgaria	42.5	55.9	0,77	0,90
România	37.3	55.8	0,68	0,90
Italia	46.9	56.4	0,85	0,91
Franța	61.9	58.9	1,13	0,95
Slovacia	46.0	58.5	0,84	0,95

Al doilea indicator de rezultate luat în considerare este **numărul de elevi (ISCED 1-3) la un profesor (NE/Prof)**

Tabel 48. Indicator de rezultat: numărul de elevi (ISCED 1-3) la un profesor (NE/Prof)

Țara/ Anul	2000	2011	2000 normalizat	2011 normalizat
Media UE-27	13.6	12.4	1,00	1,00
Belgia	11.2	10.5	1,21	0,85
Bulgaria	13.2	13.8	1,03	1,12
Republica Cehă	16.6	13.3	0,82	1,08
Danemarca	11.0	11.4	1,24	0,92
Germania	16.4	15.7	0,83	1,27
Estonia	12.5	16.1	1,09	1,30
Irlanda	17.7	15.1	0,77	1,22
Grecia	11.8	8.6	1,15	0,70
Spania	13.1	11.4	1,04	0,92
Franța	14.6	14.4	0,93	1,17
Italia	10.6	12.0	1,28	0,97
Cipru	14.9	11.4	0,91	0,92
Letonia	14.3	10.3	0,95	0,83
Lituania	13.0	8.1	1,05	0,66
Luxemburg	10.0	9.7	1,36	0,78
Ungaria	10.6	11.3	1,28	0,91
Malta	12.9	9.2	1,05	0,74

Țara/ Anul	2000	2011	2000 normalizat	2011 normalizat
Oldanda	17.0	16.3	0,80	1,32
Austria	11.1	10.2	1,23	0,83
Polonia	13.8	10.7	0,99	0,87
Portugalia	10.6	9.1	1,28	0,74
Romania	14.4	15.2	0,94	1,23
Slovenia	13.4	12.7	1,01	1,03
Slovacia	14.5	14.4	0,94	1,17
Finlanda	15.0	13.3	0,91	1,08
Suedia	13.4	11.8	1,01	0,95
Marea Britanie	19.6	17.7	0,69	1,43

Cel de-al treilea indicator de rezultate este reprezentat de **numărul de studenți (ISCED 5-6) la 100.000 de locuitori (EduTer 100.000)**.

Tabel 49. Indicator de rezultat: numărul de studenți (ISCED 5-6) la 100.000 de locuitori (EduTer 100.000)

	Populatie studenteasca		Număr locuitori		Nr. Studenti la 100.000 locuitori		Valori normalizate	
Țara/ Anul	2000	2011	2000	2011	2000	2011	2000	2011
UE-27	15,920,800	20,129,300	482,460,443	500,671,665	3,299.90	4,020.50	1,00	1,00
Luxemburg	2,400	5,400	433,600	511,840	553.5	1,055.00	0,17	0,26
Malta	6,300	11,500	380,201	414,989	1,657.00	2,771.20	0,50	0,69
Italia	1,770,000	1,967,600	56,923,524	59,364,690	3,109.40	3,314.40	0,94	0,82
Germania	2,054,800	2,763,100	82,163,475	81,751,602	2,500.90	3,379.90	0,76	0,84
Franța	2,015,300	2,259,400	60,545,022	64,978,721	3,328.60	3,477.10	1,01	0,86
Portugalia	373,700	396,300	10,249,022	10,572,721	3,646.20	3,748.30	1,10	0,93
Cipru	10,400	32,100	690,497	839,751	1,506.20	3,822.60	0,46	0,95
Ungaria	307,100	381,900	10,221,644	9,985,722	3,004.40	3,824.50	0,91	0,95
Bulgaria	261,300	285,300	8,190,876	7,369,431	3,190.10	3,871.40	0,97	0,96
Marea Britanie	2,024,100	2,492,300	58,785,246	63,022,532	3,443.20	3,954.60	1,04	0,98

	Populatie studenteasca		Număr locuitori		Nr. Studenti la 100.000 locuitori		Valori normalizate	
Țara/ Anul	2000	2011	2000	2011	2000	2011	2000	2011
Spania	1,829,000	1,950,500	40,049,708	46,667,174	4,566.80	4,179.60	1,38	1,04
Slovacia	135,900	226,300	5,398,657	5,392,446	2,517.30	4,196.60	0,76	1,04
Belgia	355,700	462,400	10,239,085	11,000,638	3,473.90	4,203.40	1,05	1,05
Rep. Cehă	253,700	446,200	10,278,098	10,486,731	2,468.40	4,254.90	0,75	1,06
Irlanda	160,600	196,300	3,777,565	4,570,881	4,251.40	4,294.60	1,29	1,07
Austria	261,200	361,800	8,002,186	8,375,164	3,264.10	4,319.90	0,99	1,07
Romania	452,600	871,800	22,455,485	20,199,059	2,015.50	4,316.00	0,61	1,07
Danemarca	189,200	258,900	5,330,020	5,560,628	3,549.70	4,655.90	1,08	1,16
Oldanda	487,600	780,000	15,863,950	16,655,799	3,073.60	4,683.10	0,93	1,16
Suedia	346,900	463,500	8,861,426	9,415,570	3,914.70	4,922.70	1,19	1,22
Letonia	91,200	103,900	2,381,715	2,074,605	3,829.20	5,008.20	1,16	1,25
Estonia	53,600	69,100	1,401,250	1,329,660	3,825.20	5,196.80	1,16	1,29
Slovenia	83,800	107,100	1,987,755	2,050,189	4,215.80	5,223.90	1,28	1,30
Polonia	1,579,600	2,080,300	38,263,303	38,529,866	4,128.20	5,399.20	1,25	1,34
Finlanda	270,200	308,300	5,171,302	5,375,276	5,225.00	5,735.50	1,58	1,43
Grecia	422,300	660,700	10,903,757	11,123,392	3,873.00	5,939.70	1,17	1,48
Lituania	121,900	187,100	3,512,074	3,052,588	3,470.90	6,129.20	1,05	1,52

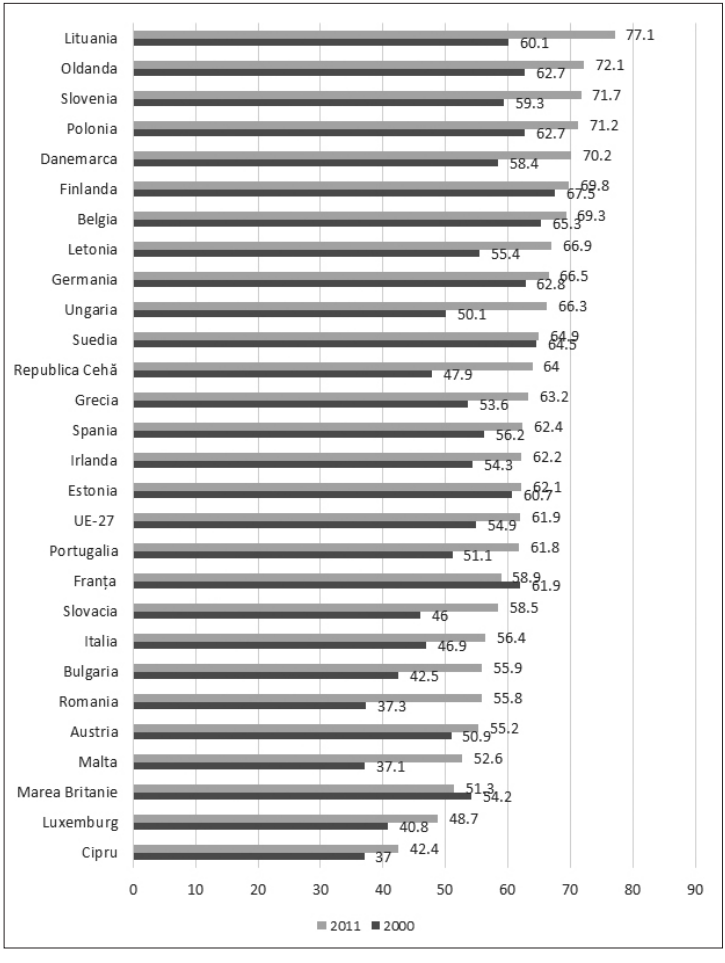

Figura 59. Rata de participare la educație în Statele membre al UE-27, în anii 2000 și 2011, Sursa: Eurostat, ultima actualizare 13.06.2014, date prelucrate în data de 18.01.2015

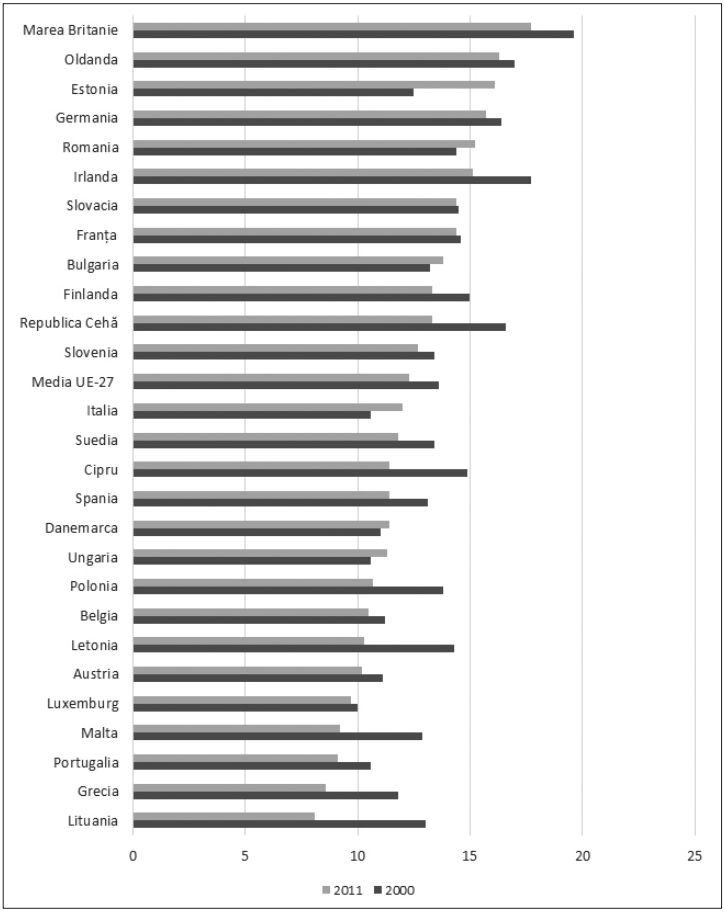

Figura 60. Numărul de elevi (ISCED 1-3) la un profesor în Statele membre al UE-27, în anii 2000 și 2011

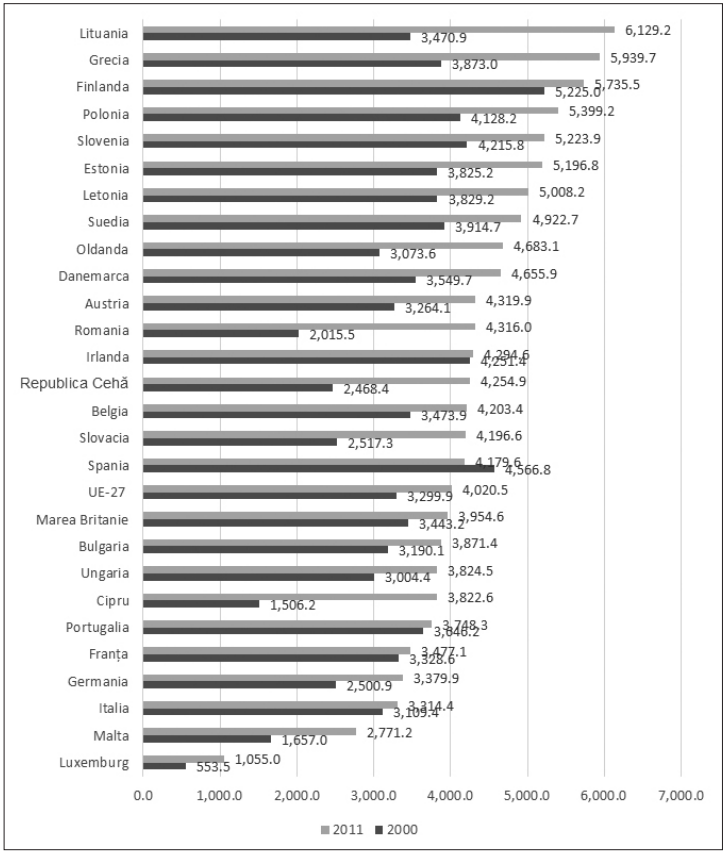

Figura 61. Numărul de studenți (ISCED 5-6) la 100.000 de locuitori în Statele membre al UE-27, în anii 2000 și 2011

VII.1.3.4. Indicele de eficiență a cheltuielilor publice pentru finanțarea educației

Calculele pentru determinarea **indicelui de eficiență a cheltuielilor publice pentru educație** au fost efectuate pentru anii 2000 și 2011 și sunt redate în tabelele următoare în ordinea crescătoare a eficienței cheltuielilor publice pentru finanțarea educației.

Tabel 50. Indicele de eficiență a cheltuielilor publice pentru educație în statele membre ale UE, în anul 2000, calculele autorului

2000	IndexChPEdu	RPEdu	NE/Prof	EduTer 100.000	IEficChPEdu
	a	b	c	d	(b+c+d)/3/a
Cipru	1.1	0.67	0.91	0.46	0.62
Danemarca	1.69	1.06	1.24	1.08	0.67
Suedia	1.46	1.17	1.01	1.19	0.77
Malta	0.92	0.68	1.05	0.5	0.81
Franța	1.23	1.13	0.93	1.01	0.83
Letonia	1.15	1.01	0.95	1.16	0.9
Austria	1.15	0.93	1.23	0.99	0.91
Lituania	1.15	1.09	1.05	1.05	0.92
Belgia	1.22	1.19	1.21	1.05	0.94
Slovenia	1.2	1.08	1.01	1.28	0.94
Marea Britanie	0.95	0.99	0.69	1.04	0.95
Oldanda	1.01	1.14	0.8	0.93	0.95
Estonia	1.13	1.11	1.09	1.16	0.99
Germania	0.91	1.14	0.83	0.76	1
Portugalia	1.1	0.93	1.28	1.1	1
UE-27	1	1	1	1	1
Finlanda	1.2	1.23	0.91	1.58	1.03
Republica Cehă	0.78	0.87	0.82	0.75	1.04
Slovacia	0.8	0.84	0.94	0.76	1.06
Luxemburg	0.7	0.74	1.36	0.17	1.08
Italia	0.92	0.85	1.28	0.94	1.11
Ungaria	0.92	0.91	1.28	0.91	1.12
Polonia	0.99	1.14	0.99	1.25	1.14
Bulgaria	0.79	0.77	1.03	0.97	1.17
Irlanda	0.87	0.99	0.77	1.29	1.17
Romania	0.59	0.68	0.94	0.61	1.26
Spania	0.87	1.02	1.04	1.38	1.32
Grecia	0.76	0.98	1.15	1.17	1.45

Tabel 51. Indicele de eficiență a cheltuielilor publice pentru educație în statele membre ale UE, în anul 2011, calculele autorului

2011	IndexChPEdu	RPEdu	NE/Prof	EduTer 100.000	IEficChPEdu
	a	b	c	d	(b+c+d)/3/a
Malta	1.52	0.85	0.74	0.69	0.5
Cipru	1.5	0.68	0.92	0.95	0.57
Danemarca	1.67	1.13	0.92	1.16	0.64
Luxemburg	0.77	0.79	0.78	0.26	0.79
Belgia	1.25	1.12	0.85	1.05	0.81
Suedia	1.3	1.05	0.95	1.22	0.83
Austria	1.1	0.89	0.83	1.07	0.85
Portugalia	1	1	0.74	0.93	0.89
Franța	1.08	0.95	1.17	0.86	0.92
Finlanda	1.29	1.13	1.08	1.43	0.94
Irlanda	1.17	1	1.22	1.07	0.94
Marea Britanie	1.14	0.83	1.43	0.98	0.95
UE-27	1	1	1	1	1
Oldanda	1.13	1.16	1.32	1.16	1.07
Slovenia	1.08	1.16	1.03	1.3	1.08
Spania	0.92	1.01	0.92	1.04	1.08
Ungaria	0.9	1.07	0.91	0.95	1.09
Italia	0.82	0.91	0.97	0.82	1.1
Germania	0.95	1.07	1.27	0.84	1.12
Letonia	0.94	1.08	0.83	1.25	1.12
Lituania	0.98	1.25	0.66	1.52	1.17
Polonia	0.94	1.15	0.87	1.34	1.19
Estonia	0.98	1	1.3	1.29	1.22
Republica Cehă	0.86	1.03	1.08	1.06	1.23
Bulgaria	0.73	0.9	1.12	0.96	1.36
Slovacia	0.77	0.95	1.17	1.04	1.37
Grecia	0.7	1.02	0.7	1.48	1.52
Romania	0.58	0.9	1.23	1.07	1.84

Așa cum se observă, în anii analizați, **România a ocupat un loc fruntaș în ceea ce privește eficiența cheltuielilor publice cu educația,** indicele de eficiență crescând de la 1,26 în 2010, la 1.84 în 2011.

În anul 2000 primul loc este ocupat de Grecia cu indice de eficiența de 1,45. **Ultimul loc a fost ocupat de Cipru** – cu indici de 0,62 în anul 2000,iar în anul 2011 este ocupat de Malta cu 0,5. **România a ocupat locul 3 în anii 2000 și a urcat pe locul 1 în 2011**.

Danemarca, statul membru al UE cu cea mai ridicată cheltuială publică pentru educație – ca pondere în PIB și ca sumă pe locuitor în euro – **are un indice de eficiență scăzut** și ocupă a ocupat penultimul loc in 2000 (0.67) si antepenultimul in 2011 (0,64).

De notat că aceste rezultate se bazează pe o analiză limitată care utilizează elemente de output fără indicatori calitativi. O analiză exhaustivă ar putea include parametri suplimentari, precum o analiză multi-anuală a rezultatelor educaționale măsurate prin teste standardizate trans-naționale (ex. similare ar include testele PISA).

În concluzie, pentru creșterea acurateții unei astfel de analize alegerea unui număr suficient de mare si relevant de indicatori (inclusiv calitativi) este necesar. Astfel, ocuparea locurilor fruntașe de către statele membre ale UE cu cheltuieli publice pentru educație sub media înregistrată la nivelul UE-27 se explică mai ales prin faptul că indicatorii de rezultate luați în considerare pentru calculul indicatorului de efecte sunt exclusiv de natură cantitativă.

Dacă s-ar fi luat în calcul și rezultatele activității de cercetare științifică ale universităților, gradul de satisfacție al studenților sau rata integrării în muncă a absolvenților diferitelor niveluri de învățământ, mărimile indicilor de eficiență a cheltuielilor publice pentru educație ar fi fost, fără îndoială, cu totul altele, iar Grecia, România, Bulgaria, Lituania n-ar mai fi ocupat locurile fruntașe.

In analiza FDH a performanței prin intermediul resurselor utilizate pentru a o atinge, se poate observa că statele cu un sector public mic obtin scoruri mai bune decât țările cu un sector public mediu sau mare. De aceea rezultatele analizei trebuie privite ca « indicative« si necesită o interpretare cu grijă datorită motivelor expuse anterior.

VII.1.4. Concluzii generale

Peste jumătate (16) dintre țările Uniunii Europene au alocat pentru educație din totalul cheltuielilor publice ale guvernului mai mult de 10.78% – decât nivelul mediu al Uniunii Europene. În ceea ce priveste ponderea cheltuielilor pentru educație din PIB se poate observa faptul că țările din nordul și vestul Europei în 2011 aveau un nivel al finanțării semnificativ mai mare: Danemarca (8,75%), Suedia (6,82%), Finlanda (6,76%), Belgia (6,55%), Irlanda (6,15%) etc.

La nivelul țărilor, se înregistrează evoluții contradictorii (intre 2000 si 2011), ca reflectare a modificării în nivelul absolut al finanțării și a modificării numărului de studenți: creșteri (Danemarca, Finlanda, Belgia, Irlanda, Marea Britanie, etc.), stagnări (Austria, Slovenia, Portugalia), dar și scăderi importante (Suedia, Franța, Lituania, Estonia, italia).

România a investit până în prezent puțin și investește în continuare puțin în educație, față de celelalte state din Uniunea Europeană. Ponderea cheltuielilor publice pentru finanțarea educației în PIB a rămas cea mai mică din Europa cu 2,88% in 2000 si 3.07% in 2011, fiind urmată de Grecia și Bulgaria. Luând in considerare si dimensiunea sistemului de învățământ se poate observa ca deși Luxemburgul investește doar 4% din PIB, alocația per beneficiar al educației este de 16,503 euro (ocupând primul loc in EU).

Aceasta este de 17 ori mai mare ca alocația României de 955 euro (ocupând ultimul loc). Singura situație în care România nu ocupă ultimul loc în domeniul finanțării educației o reprezintă ponderea cheltuielilor publice pentru educație din totalul cheltuielilor publice ale guvernului, Grecia, cu 6,49%, avand o pondere mai scăzuta decât România, cu 7,79%.

Dacă raportat la PIB, la populația din învățământ, la bugetul guvernului ocupăm ultimul loc (luând în considerare raportul lor la prețuri curente sau puterea standard de cumpărare), statul român închide lista și în cazul alocării per locuitor (raportate la populație), având alături de Bulgaria cea mai scăzută alocare financiară pe cap de locuitor (doar 200 euro/an pentru educarea unui cetățean), spre deosebire de Danemarca, spre exemplu, care alocă peste 3.500 euro anual în acest sens. Chiar și controlând pentru costurile relative ridicate din Danemarca, problema subfinanțării este persistentă și vizibilă între statele membre.

Desigur, s-ar putea obiecta că datele din figurile si tabelele de mai sus reprezintă doar o fotografie de moment, defavorabilă României și Bulgariei; însă după cum vom vedea, situația nu a fost radical diferită nici în anii anteriori și nu este esențialmente alta nici în prezent.

După cum am discutat anterior, România are creșterea cea mai accentuată a totalului cheltuielilor publice pentru educație, exprimat în prețuri curente, dintre cele 27 de state membre, fiind vorba despre o creștere de 3,45 ori, adică cu 245% și 2.865,6 milioane euro, dacă luăm în considerare creșterile între 2000 si 2011. Totuși, această creștere în bugetul României alocat educației între 2000 și 2011, deși procentual e cea mai mare din UE, din cauza discrepanțelor majore în ceea ce privește finanțarea educației între România si restul țărilor UE, nu reușește să le și depășească. Astfel se poate concluziona că, deși în România au crescut cheltuielile

pentru educație, valoarea inițială extrem de scăzută a făcut ca aceste creșteri să nu determine schimbarea poziției codașe a României în ceea ce privește educația, comparativ cu celelalte state europene.

România se regăsește departe de dezideratul de 6% din PIB, stabilit prin Legea Educației Naționale. Raportat la procent din PIB, cea mai mare finanțare de care a beneficiat învățământul din România a fost cea din 2008, reprezentând 4,4% din PIB. Remarcăm totodată că tendința de apropiere față de media europeană, care a prevalat în perioada de creștere economică din anii 2000-2008, a fost răsturnată începând din 2009, iar îndepărtarea de valoarea medie a Uniunii Europene se accentuează și în prezent.

Luând în considerare faptul că România ocupa ultimul loc în ceea ce privește cheltuielile publice pentru educație se poate vorbi de o eficiență crescută a finanțarii dacă luăm în considerare o serie de indicatori de efect precum rata de participare la educație (poziția 7 la nivelul UE), numărul de elevi (ISCED 1-3) la un profesor (poziția 23 la nivelul UE) sau numărul de studenți (ISCED 5-6) la 100.000 de locuitori (poziția 17 la nivelul UE. Pentru a vorbi totuși de o eficiență crescută a cheltuielilor publice pentru educație este necesară luarea în considerare a unui număr mult mai mare de indicatori. O propunere în acest sens poate fi găsită în anexă.

Tabel 52. Posibili indicatori ce pot fi folosiți in evaluarea eficienței cheltuielilor publice cu educația

Tip	Indicator	Sursa datelor
Efort	Cheltuieli publice % PIB	Comisia Europeană, Eurostat
	Cheltuieli publice pentru educația primară % PIB	Eurostat
	Cheltuieli publice pentru educația secundară % PIB	Eurostat
	Cheltuieli publice pentru educația terțiară % PIB	Eurostat
Efect	E1. Rata abandonului – ciclu primar	World Bank Statistics
	E2. Rata de progresie între învățământul primar și secundar	World Bank Statistics
	E3. Rate de participare în educația primară	Eurostat

	E4. Rata de absolvire a participanților la educația primară	Eurostat
	E5. Ponderea populației de 15 ani care a absolvit învățământul primar	World Bank Statistics
	E6. Rata de participare la învățământul secundar	Eurostat
	E7. Ponderea forței de muncă absolventă a învățământului secundar	World Bank Statistics
	E9. Ponderea studenților cu scors maxim de performanță la testele PISA	UNESCO
	E10. Poziția țării după testele PISA	UNESCO
	E11. Șomajul absolvenților de învățământ secundar	Eurostat
	E12. Rata de absolvire pentru învățământul terțiar relativ la 1000 de locuitori de 20-29 de ani	Eurostat
	E13. Ponderea populației cu studii universitare	World Bank Statistics
	E14. Ponderea forței de muncă absolventă de învățământ terțiar	World Bank Statistics
	E15. Șomajul în rândul absolvenților de învățământ terțiar	Eurostat
	E16. Rata de participare la învățământul terțiar (studenți la 100.000 de locuitori)	Eurostat
	E17. Ponderea celor care au abandonat educația obligatorie în grupa de vârstă 18-24 de ani	Eurostat
	E18. Ponderea populației de 25-64 de ani absolvenți ai învățământului secundar avansat	World Bank Statistics
	E19. Rata de participare a adulților la programe de formare continuă	Eurostat

Sursă: MIHAIU Diana, „Study regarding the efficiency of public spending on education at eu level through benchmarking", Studies in Business and Economics, 2011

În mod deosebit, rata ridicată a abandonului școlar timpuriu și rata relativ scăzută de absolvire a învățământului superior (comparativ cu alte state europene) pot indica o serie de carențe majore la nivel de sistem care nu pot fi măsurate doar cu instrumentele actuale de analiză a impactului finanțării. De asemenea, datele colectate la nivel european nu folosesc filtre care să prevină distorsiunile create de variații de vârstă (ale populației analizate, de exemplu), migrație pe termen scurt sau alte fenomene demografice semnificative care pot distorsiona diverșii indicatori de finanțare.

Un alt aspect neinclus în analizele globale de finanțare, dar relevant pentru contextul României, este analiza calitativă a modului de utilizare a fondurilor alocate. În contextul românesc, unde există discrepanțe semnificative între mediul urban și rural sau între regiuni, instrumentele de analiză cantitativă nu reflectă utilitatea modelului distributiv de alocare a finanțării în educație. Ca atare, managementul de la nivel de sistem educațional trebuie să elaboreze metode suplimentare de analiză a utilității relative a diverselor instrumente de finanțare vis-a-vis de principalele probleme de output identificate în sistem.

VII.2. Studiu de caz: Strategia de finanțare a Universității de Vest din Timișoara

VII.2.1. Elaborarea Bugetului de Venituri și Cheltuieli (BVC) la UVT

VII.2.1.1. Introducere

Acest capitol prezintă un studiu de caz privind un mecanism de finanțare corelat cu și integart în strategia universității. Acest capitol discută cazul Universității de Vest din Timișoara care, în spiritul autonomiei universitare de care dispune conform legii, a aplicat **o metodă proprie de repartizare a alocațiilor bugetare și a veniturilor realizate din taxele de școlarizare până la nivelul departamentelor academice.** Acestă metodă este construită pornind de la metodologia de finanțare aplicată de CNFIS privind repartizarea finanțării de bază și a finanțării suplimentare pentru excelență pe domenii de ierarhizare[6]. Această abordare a urmărit responsabilizarea conducerilor departamentelor academice în restructurarea și adaptarea planurilor de învățământ și a programelor de studiu,

[6] Metodologia de finanțare propusă de către CNFIS în 2013 este disponibilă aici: http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2012/08/Propunere-CNFIS-Metodologie-Finantare-2013.pdf; ultima accesare: octombrie 2015;

a promovării cercetării științifice și a atragerii de fonduri alocate pe bază competițională. În lucrare se prezintă algoritmul dezvoltat, exemple de utilizare a algoritmului prezentat și consecințe ale aplicării metodei în strategia universității.

Instituțiile de învățământ superior de stat obțin, potrivit art. 223 din Legea 1/2001, venituri din următoarele surse:

- alocări de la bugetul Ministerului Educației Naționale, pe bază de contract, pentru finanțarea de bază,
- finanțarea complementară și
- finanțarea suplimentară,
- realizarea de obiective de investiții,
- fonduri alocate pe bază competițională pentru dezvoltare instituțională,
- fonduri alocate pe bază competițională pentru incluziune, burse și protecția socială a studenților,
- venituri proprii, dobânzi, donații, sponsorizări și taxe percepute în condițiile legii, de la persoane fizice și juridice, române sau străine, dar și din alte surse.

Potrivit legii, toate acestea reprezintă venituri proprii ale instituțiilor de învățământ superior.

În aceste condiții, finanțarea instituției a fost și a rămas în permanență una dintre problemele prioritare în strategia Universității de Vest din Timișoara (UVT). Această preocupare este motivată de evoluția politicilor CNFIS, privind finanțarea învățământului superior[7], dar și de evoluția și structura numărului de studenți din universitate.

Pornind de la metodologiile CNFIS, privind finanțarea de bază, UVT a utilizat în spiritul autonomiei universitare, metodologii proprii de repartizare a finanțării, în interiorul universității, până la nivel

[7] Date privind politicile de finanțare din ultimii ani sunt disponibile aici: http://vechi.cnfis.ro/index_f.html; ultima accesare: octombrie 2015;

de facultate. Această repartizare s-a făcut în diverse moduri până în anul 2011, pe baza metodologiei CNFIS, utilizând indicii pentru calculul studenților echivalenți și indicii de cost pe domenii, precum și indicatorii de calitate utilizați în metodologiile elaborate de CNFIS[8].

Odată cu aplicarea, în anul 2012, a noii metodologii de repartizare a finanțării de bază și a finanțării suplimentare pentru excelență pe domenii de ierarhizare, sintetizată în Raportul public anual – 2013 al CNFIS[9], UVT și-a pus problema repartizării **finanțării până la nivelul departamentelor academice.** Acest demers face obiectul prezentului material.

VII.2.1.2. Datele utilizate

Elaborarea Bugetului de Venituri și Cheltuieli (BVC) se bazează pe două categorii principale de date, corespunzător celor două capitole din buget, respectiv: studenții pentru capitolul de Venituri și cadrele didactice (cheltuieli de personal – circa 90% din total cheltuieli) pentru capitolul de Cheltuieli.

Date principale referitoare la studenți:

- Numărul total al studenților înmatriculați în universitate, distribuit pe: naționalitate (UE, non UE), forma de finanțare (buget,taxă), domenii de ierarhizare, cicluri și ani de studii.
- Capacitățile de școlarizare aprobate de ARACIS, distribuite pe domenii de ierarhizare, cicluri de studii și ani universitari (corespunzători anilor de studii în derulare).
- Cifrele de școlarizare aprobate de MECS, distribuite pe domenii de ierarhizare, cicluri de studii și ani universitari (corespunzători anilor de studii în derulare).

---

8 http://vechi.cnfis.ro/index_f.html

9 http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2012/08/CNFIS-Raport-public2013-final.pdf

Datele utilizate sunt validate din punct de vedere al integrității și credibilității (numărul de studenți fizici) prin raportările (la 1 Octombrie și 1 Ianuarie) la MECȘ. Datele prelucrate și raportate se încadrează în cifrele de școlarizare primite anual de la MECȘ, precum și în capacitatea de școlarizare aprobată de ARACIS.

Studenții se raportează în patru categorii principale: studenți fizici UE bugetați, studenți fizici UE cu taxă, studenți străini non-UE bugetați și studenți străini non-UE cu taxă. Valorile de referință pentru aceste categorii sunt următoarele:

- Pentru studenții fizici UE bugetați, referința o reprezintă cifra de școlarizare primită pentru anul I de studiu de la Ministerul Educatiei și Cercetarii Științifice, precum și compararea cu raportările anterioare.
- Pentru studenții fizici UE cu taxă, referința o reprezintă capacitatea de școlarizare aprobată de ARACIS, precum și compararea cu raportările anterioare.
- Pentru studenții străini non-UE (buget sau taxă), credibilitatea este asigurată de dosarele aprobate de Ministerul Educației și Cercetării Științifice. Acest lucru se poate verifica în orice moment *in situ* în cadrul departamentului care se ocupă cu gestionarea studenților străini.

Pentru toate categoriile menționate, cheile de control sunt și datele obținute din Sistemul Informatic Integrat ACADEMIS[10] in care se gestionează studenții. Datele prelucrate în Sistemul Informatic ACADEMIS – componenta de gestiune a școlarității, sunt validate din mai multe perspective:

- Informal, conform specificațiilor atributelor datelor gestionate: numeric, data calendaristică, text.

[10] http://www.dict.uvt.ro/prezentare_sl.html

– Formal, datele inițiale ale studentului introduse în sistem sunt colectate de pe documentele primare existente în dosarul candidatului la admitere. Datele privind școlaritatea – notele sunt preluate din cataloagele semnate de cadrele didactice. Traiectoria școlară a studentului (promovarea, inclusiv forma de învățământ- buget/taxă, burse, cazări, mobilități) este realizată conform regulamentelor aprobate privind statutul studentului, regulamentul de burse, regulamentul de cazare, mobilități Erasmus. Validarea datelor introduse este realizată pe baza criteriilor stabilite în regulamentele menționate.

Datele prelucrate în Sistemul Informatic sunt verificate *in situ* și arhivate, atât electronic, cât și în variantă tipărită (*hard copy)* în registre matricole, și stau la baza eliberării actelor de studii/duplicatelor lor pentru absolvenți. Modalitatea de corectare și actualizare a datelor este semi-automată în aplicația de gestiune a școlarității. Operațiile de actualizare a datelor referitoare la studenți sunt necesare în urma reclasificărilor (trecerea de la regim bugetat la taxă), a operării exmatricularilor ș.a.

Date referitoare la personalul didactic, didactic auxiliar si nedidactic:

– Numărul total de posturi didactice legal constituite, pe fiecare departament, facultate;
– Numărul total al personalului didactic auxiliar și nedidactic.

VII.2.1.3. Colectarea și raportarea datelor

Date referitoare la studenți:

Colectarea datelor se face din două surse: din sistemul informatic ACADEMIS și din date primare. Componenta UMS[11] de gestionare

[11] Modului de management al studentilor al sistemului informatic ACADEMIS

a studenților, din sistemul informatic ACADEMIS, se bazează pe datele culese și prelucrate de către secretarele de la fiecare facultate.

Astfel, acest program facilitează obținerea situațiilor referitoare la fiecare student în parte (de ex. foaie matricolă, supliment diplomă, diploma de absolvire), a situațiilor ce privesc anii de studiu per ansamblu (de ex. cataloage, borderouri), încasarea taxelor (de studii și alte tipuri de taxe), gestionarea burselor, gestionarea decontării transportului, gestionarea parcursului școlar, etc.

Totodată, UMS-ul permite obținerea de situații statistice la nivel de universitate sau facultate. Corectitudinea situațiilor obținute depinde exclusiv de corectitudinea datelor primare culese (ex. de corectitudinea introducerii datelor în sistemul informatic), de cât de complete sunt acestea, precum și de momentul solicitării datelor statistice respective raportat la structura anului universitar. Pentru a realiza situații statistice corecte la date calendaristice la care situația studenților din componenta UMS se află în curs de prelucrare și clarificare (1 Octombrie), se utilizează pagina de internet www.finanțare.uvt.ro. De aici, facultățile iau cunoștință de formularele/documentele ce trebuie completate și raportate. Pentru că raportarea trebuie certificată prin semnătură, aceasta se centralizează atât sub formă scrisă semnată, cât și sub formă electronică (fișiere de tip Excel) folosind serviciul de e-mail din universitate. Documentele de la facultăți se centralizează la Departamentul de Informatizare și Comunicații. O dată cu centralizarea datelor se face și verificarea încrucișată cu datele statistice obținute din componenta UMS.

Procedura de lucru pentru colectarea datelor raportate la CNFIS (baza de calcul a finanțării acordate pentru numărul de studenți echivalenți), la 1 Octombrie, este următoarea:

- Pe pagina www.finantare.uvt.ro se afișează machetele ce urmează a fi completate, și ulterior centralizate.
- Facultatile descarcă machetele în format Excel (editabil).

- Completează datele cerute în machete. Verificarea se realizează urmărind încadrarea in cifrele de școlarizare alocate de către Ministerul Educației și în capacitatea de școlarizare aprobată de ARACIS.
- Se transmit fișierele completate către departamentul care le centralizează – Departamentul de Informatizare și Comunicații.
- Se realizează centralizarea datelor.
- Se face verificarea integrității si veridicității datelor, prin comparea cu datele din anul anterior și încadrarea in cifra de școlarizare primită pe universitate.
- Se transmit conducerii sub forma listată rapoartele finale.
- Rapoartele finale sunt semnate și se transmit către MECS în format fizic (hârtie) și în format electronic (mail).

Procedura de lucru pentru colectarea datelor raportate la CNFIS la 1 Ianuarie este următoarea:

- Din aplicația de gestiune a școlarității se obțin rapoartele solicitate de CNFIS. Menționăm că rapoartele sunt construite după modelul solicitat de CNFIS fără însă a colecta încă o dată aceste date, ci folosind datele deja disponibile în sistemul informatic al instituției.
- Se face verificarea integrității si veridicității datelor, prin comparea cu datele din anul anterior si încadrarea în cifra de școlarizare primită pe universitate.
- Se transmit spre semnare sub forma listata rapoartele finale.
- Rapoartele finale sunt semnate si se transmit catre MECS in format fizic (hârtie) și în format electronic (e-mail).

Date referitoare la personalul didactic

Datele referitoare la personalul didactic sunt sintetizate în Statul de funcții al cadrelor didactice, raport care se exportă din Sistemul

Informatic ACADEMIS, la nivel de an universitar si departament. Aplicația, printr-o serie de operații, duce practic la emiterea a trei rapoarte: Recapitulație, Stat de funcții și Acoperire pentru plata cu ora.

Pentru elaborarea statului de funcții se parcurg următoarele etape:

- configurare și import date (import planuri de învățământ, import cadre didactice, configurare formații de lucru și coeficienți de calcul ore convenționale)
- realizare recapitulație;
- asocierea disciplinelor din recapitulație la titulari;
- asocierea disciplinelor din recapitulație la posturile vacante;
- generare stat de funcțiuni – raport realizat pe baza datelor introduse anterior;
- verificarea încadrării cheltuielilor aferente statului de funcții creat în proiecția bugetară a veniturilor;
- acoperire pentru plata cu ora;

Statul de funcții este elaborat pentru fiecare an universitar. Etapele descrise mai sus sunt specifice fiecărui an universitar, iar operarea se face online pe platforma e-ACADEMIS[12].

VII.2.2. Algoritm pentru repartizarea veniturilor realizate în UVT

VII.2.2.1. Motivația introducerii algoritmului

Având în vedere că studenții sunt înscriși în programele de studii din cadrul facultăților, iar finanțarea de bază se alocă pe student echivalent, s-a căutat o metodă de a repartiza veniturile asociate studenților (atât din alocațiile bugetare, cât și din venituri), până la nivelul departamentului academic. Întrucât planurile de învățământ pentru programele de studiu sunt gestionate și asociate

[12] http://85.120.204.121:8080/eacademis-loader/

la nivelul departamentelor academice, aceasta a fost modalitatea identificată de a repartiza veniturile generate de studenți până la nivelul departamentelor.

În algoritm se formalizează repartizarea veniturilor aferente studenților (bugetați sau cu taxă), înscriși la disciplinele din planurile de învățământ (unele discipline fiind opționale sau facultative), ponderat cu creditele aferente disciplinelor, pe fiecare disciplină din planul de învățământ. Prin însumarea veniturilor rezultate pe fiecare disciplină din plan, pentru toate planurile de învățământ din cadrul unui departament academic, rezultă venitul total la nivelul departamentului academic aferent studenților (bugetați și cu taxă), înscriși la disciplinele de învățământ din planurile de învățământ ale departamentului respectiv.

Acest algoritm rezolvă și problema repartizării veniturilor aferente disciplinelor din cadrul unei facultăți/departament, care sunt predate de cadre didactice din alte facultăți/departamente, inclusiv disciplinele pentru obținerea de competențe transversale introduse la UVT începând cu anul universitar 2014 – 2015.

VII.2.2.2. Calculul și repartizarea alocațiilor bugetare

1. Calculul alocațiilor bugetare

Calculul alocațiilor bugetare se face în conformitate cu „Metodologia de repartizare pe instituții de învățământ superior a alocațiilor bugetare pentru finanțarea de bază în anul 2013[13]” .

2. Repartizarea alocațiilor bugetare

Pentru realizarea proiecției bugetare în sistemul ACADEMIS, s-a implementat următorul algoritm:

[13] http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2012/08/Propunere-CNFIS-Metodologie-Finantare-2013.pdf

A. Pentru o facultate F, repartizarea veniturilor rezultate din alocațiile bugetare, notate cu **VF**, se va face pe centre de cost:

- Decanat,
- Catedra/Departamentul C1
- …
- Catedra/Departamentul Cn

Veniturile calculate la nivelul facultății F (VF) sunt repartizate astfel:

- d% * VF la decanatul facultății, iar
- (1-d)%* VF sunt repartizate astfel:
  - V1=0,25*(1-d)% * VF la venituri UVT;
  - V2=0,75*(1-d)% * VF la catedre, din care:
    - c1%*V2 la catedra C1,
    - …. ….
    - cn%*V2 la catedra Cn.

Obs 1. Veniturile corespunzătoare decanatului facultății F (d% * VF), vor fi veniturile corespunzătoare facultății din realizarea indicatorilor de calitate. Un exemplu de calcul al indicatorilor de calitate pe anul 2009 este prezentat în Anexa 1, și nu va face obiectul prelucrărilor în sistemul ACADEMIS.

Obs 2. Coeficienții ci , i=1,n reprezintă ponderea catedrei Ci în veniturile facultății F și: c1 +c2 + …+cn = 100.

B. Calculul ponderii unui departament/catedră în repartizarea veniturilor realizate de facultate

Notăm:

- **Ci** , i=1,..,n, catedrele din facultatea F și
- **Dij**, j=1, …,ni, disciplinele predate de catedra i, iar
- **CR(Dij)**, numărul de credite în planul de învățământ pentru disciplina Dij, SBDij={s| s = student bugetat, care are în contractul de studii disciplina Dij},

- **ISE(s)** = indicele de Student Echivalent corespunzător ciclului/formei de învățământ (de ex 1-licență, 2-masterat, 3-doctorat, etc.) la care este înmatriculat studentul s,
- **ICOST(s)** = indicele de cost corespunzător domeniului în care este încadrată specializarea la care este înmatriculat studentul s.

În aceste condiții, pentru i=1,…n, se calculează Creditele Echivalente pentru Catedra Ci notate CRECi, după formula:

$$\mathbf{CREC_i} = \sum_{k=1}^{n_i} \sum_{s \in SBD_{ik}} \left(\mathbf{ISE(s)} * \mathbf{ICOST(s)} * \mathbf{CR(D_{ik})}\right)$$

iar cota parte din veniturile facultății F, destinate catedrei Ci, respectiv ci , se calculează astfel:

$$c_i = \frac{CREC_i}{\sum_{i=1}^{n} CREC_i} * 100$$

3. Repartizarea veniturilor din taxe

A. Repartizarea veniturilor din alte taxele de școlarizare

Cu aceleași notații utilizate anterior și cu mențiunea că:

STDij={s| s = student cu taxă, care are în contractul de studii disciplina Dij},

Creditele Echivalente pentru Catedra Ci notate CRECi, se vor calcula după formula:

$$\mathbf{CREC_i} = \sum_{k=1}^{n_i} \sum_{s \in STD_{ik}} \left(\mathbf{CR(D_{ik})}\right)$$

iar cota parte din veniturile facultății F, destinate catedrei Ci, respectiv ci, se calculează astfel:

$$c_i = \frac{CREC_i}{\sum_{i=1}^{n} CREC_i} * 100$$

În aceste condiții, notând cu **T** o taxă de școlarizare, repartizarea taxei se va face astfel:

- d% * T la decanatul facultății, iar
- (1-d)%*T sunt repartizate astfel:
  - V1=0,25*(1-d)% * T la venituri UVT;
  - V2=0,75*(1-d)% * T la catedre/departamente, din care:
    - c1%*T la catedra C1,
    - …. ….
    - cn%*T la catedra Cn.

B. Repartizarea veniturilor rezultate din alte taxe

Din veniturile aferente pentru restul taxelor de școlaritate universitatea va reține 25%, 75% ramânând la facultatea sursă indiferent de ciclul de învățământ sau anul de studii.

In cazul ID-ului (învățământ la distanță), se va analiza separat fondul de dotări (25% din 75% care rămân la dispoziția facultăților).

Obs 3. Ponderile se calculează cu datele din anul universitar anterior.

Obs 4. Coeficienții 0,25 și 0,75 din varianta propusă de algoritm, vor fi configurabili.

Obs 5. Pentru cazul în care veniturile vor fi repartizate diferit în funcție de ciclul de învățământ, algoritmul poate fi adaptat în consecință.

Algoritmul implementat pentru proiecția bugetară realizată prin sistemul informatic integrat ACADEMIS are câteva avantaje, permițând:

- realizarea proiecției bugetare până la nivel de departament/catedră și corelarea statelor de funcții (întocmite la nivel de departament) cu veniturile realizate (la nivel de departament);

– repartizarea integrală a sumelor rezultate din realizarea indicatorilor de calitate la nivelul facultății, ca rezultat al performanțelor academice și științifice ale facultății;
– repartizare uniformă a veniturilor rezultate, indiferent de ciclul de învățământ și forma de învățământ. Acest lucru are ca rezultat menținerea unui nivel echilibrat al veniturilor la nivelul universității indiferent de fluctuațiile care apar în creșterea/descreșterea numărului de studenți pe cicluri de învățământ sau forme de învățământ.

VII.2.2.3. Utilizarea algoritmului prezentat

Implementarea algoritmului prezentat nu era posibilă fără un **Sistem Informatic Integrat**, care să permită gestionarea tuturor studenților (bugetați și cu taxă), a programelor de studii și a planurilor de învățământ aferente.

VII.2.3. Influența introducerii finanțării suplimentare pentru excelență pe domenii de ierarhizare, în repartizarea alocațiilor bugetare la nivelul departamentelor din UVT

Propunerea CNFIS[14] privind *Metodologia de alocare a fondurilor bugetare pentru finanțarea de bază și finanțarea suplimentară a instituțiilor de învățământ superior de stat din România*, pentru anul 2012, făcută în baza Metodologiei de finanțare[15] din 2012, aprobată prin OMECTS nr. 3998 /05.05.2012[16] în funcție de ierarhizarea ciclurilor și a domeniilor de studiu, a determinat în anul

[14] http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2012/08/Propunere-CNFIS-Metodologie-Finantare-2013.pdf

[15] http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2012/08/Metodologie-Finantare-2012.pdf

[16] http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2012/08/ORDIN-3998-din-5-mai-2012.pdf

2012 o mutație semnificativă a finanțării la Universitatea de Vest din Timișoara, atât pe domenii, cât și pe facultăți.

VII.2.3.1. Rezultatele Universității de Vest Timișoara în exercițiu de ierarhizare

In tabelul de mai jos sunt prezentate rezultatele exercițiului de ierarhizare pe domenii de ierarhizare și clase în care au fost încadrate.

Tabel 53. Ierarhizarea domeniilor de ierarhizare in cadrul Universității de Vest din Timișoara

Domeniul de ierarhizare	Clasa	Domeniul de ierarhizare	Clasa
Finanțe	A	Biologie	B
Filologie	A	Chimie	B
Psihologie	A	Științe ale comunicării	B
Educație fizică și sport	A	Drept	B
Management	A	Istorie	B
Informatică	A	Teologie	B
Contabilitate	A	Sociologie	B
Cibernetică, statistică și informatică economică	A	Asistență socială	B
Fizică	A	Administrarea afacerilor	B
Științe politice	A	Relații economice internaționale	B
Economie	A	Artele spectacolului	B
Geografie	A	Științe administrative	C
Muzică	A	Științe ale mediului	E
Arte vizuale	A	Filozofie	E
Științe ale educației	B	Istoria și teoria artei	E
Marketing	B	Studii culturale	E
Matematică	B		

VII.2.3.2. Finanțarea pe Student Echivalent Unitar în 2011-2012 ca urmare a aplicării metodologiei de finanțare

Figura de mai jos prezintă reprezentarea grafică a finanțării pe student echivalent unitar (SEU), care include atât finanțarea de

bază cât și finanțarea de excelență, pentru ciclul de licență, pe domenii de studiu comparativ cu finanțarea medie în anul 2012.

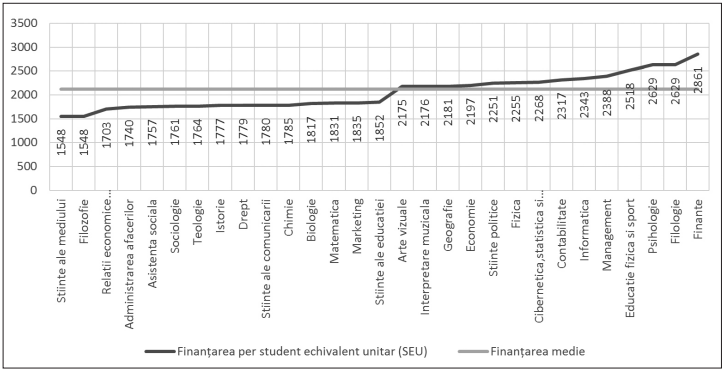

Figura 62. Finanțarea pe Student Echivalent Unitar în 2011-2012 pe Domenii de studiu la Ciclul master comparativ cu finanțarea medie

În figura de mai jos este redată reprezentarea grafică a finanțării pe student echivalent unitar (SEU) pentru ciclul de masterat, pe domenii de studiu comparativ cu finanțarea medie.

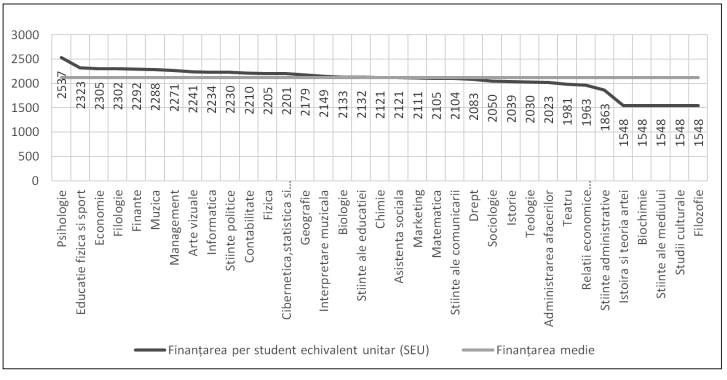

Figura 63. Finanțarea pe Student Echivalent Unitar în 2011-2012 pe Domenii de studiu la Ciclul licență comparativ cu finanțarea medie

VII.2.3.3. Evoluția finanțării pe student echivalent unitar si a programelor de studiu in perioada 2012-2014

Aplicarea metodologiei de finanțare din anul 2013, aprobată prin OMEN nr. 5364 /29.10.2013[17] și a metodologiei de alocare a fondurilor bugetare pentru finanțarea de bază și finanțarea suplimentară, a instituțiilor de învățământ superior de stat din România, aplicată în anul 2014, aprobată prin OMEN nr. 668/28.11.2014[18] ,au determinat modificări în finanțările pe student echivalent unitar. Evoluția acestui indicator pe facultăți și domenii de studiu este prezentată în cele ce urmează.

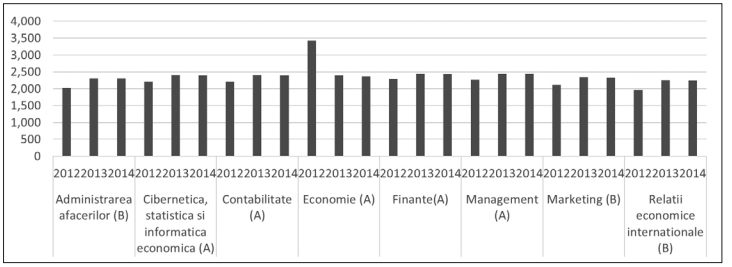

Figura 64. Evoluția finanțării pe student echivalent la ciclul licență pe domenii 2012-2014 pentru FEAA

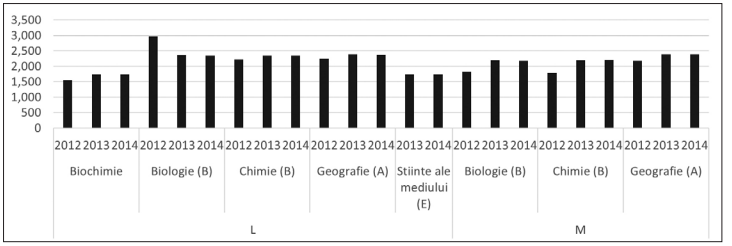

Figura 65. Evoluția finanțării pe student echivalent la ciclul licență și master pe domenii 2012-2014 pentru Facultatea de Chimie-Biologie-Geografie

---

[17] http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2014/02/OMEN-nr.-5364_29.10.2013.pdf

[18] http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2015/01/2014-11-28-OM668-MetodologieFI-2014.pdf

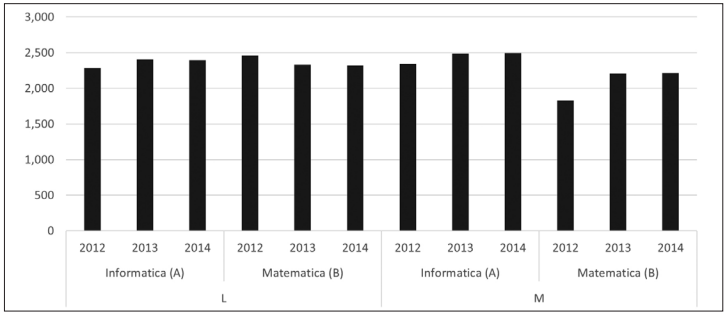

Figura 66. Evoluția finanțării pe student echivalent la ciclul licență și masterat pe domenii 2012-2014 pentru Facultatea de Matematică și Informatică

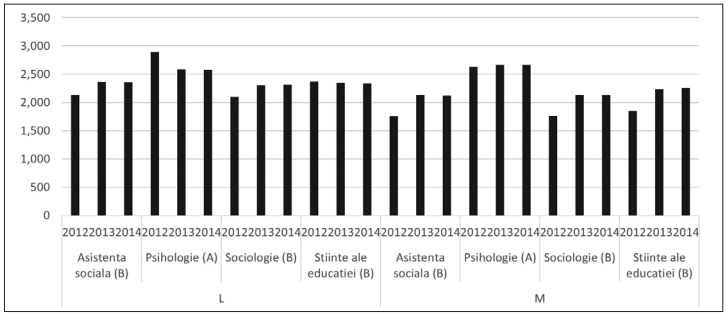

Figura 67. Evoluția finanțării pe student echivalent la ciclul licență și masterat pe domenii 2012-2014 pentru Facultatea de Sociologie și Psihologie

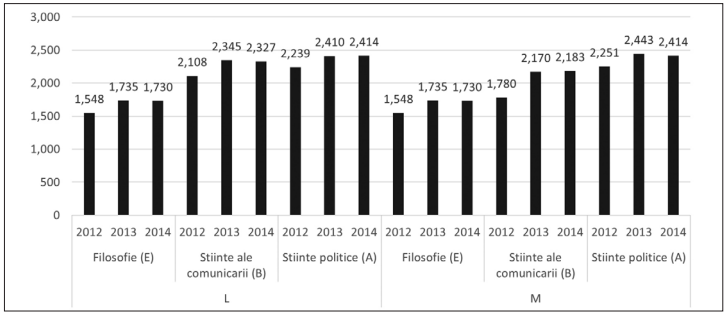

Figura 68. Evoluția finanțării pe student echivalent la ciclul licență și masterat pe domenii 2012-2014 pentru Facultatea de Științe politice

Aplicarea acestei metodologii de finanțare, alături de alți indicatori agregați utilizați în strategia universității, a influențat decizii strategice de restructurare a programelor de studii la ciclurile de licență și masterat, reducându-se și numărul programelor la domeniile care nu au performat înspre excelență. Evoluția acestor restructurări este prezentată, pentru anumite facultăți, în figurile de mai jos, împreună cu evoluția la nivel de universitate a numărului de programe de studii.

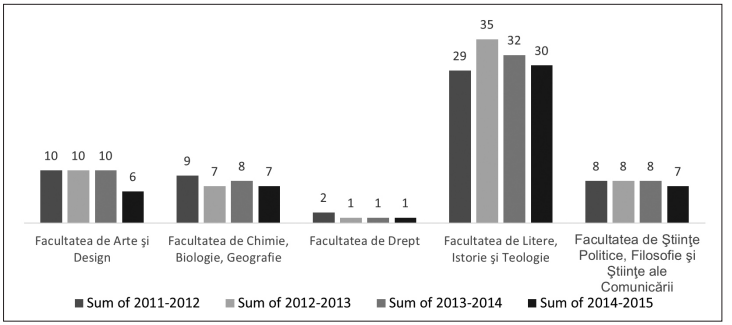

Figura 69. Evoluția numărului de programe de studii ciclul licență 2011-2014

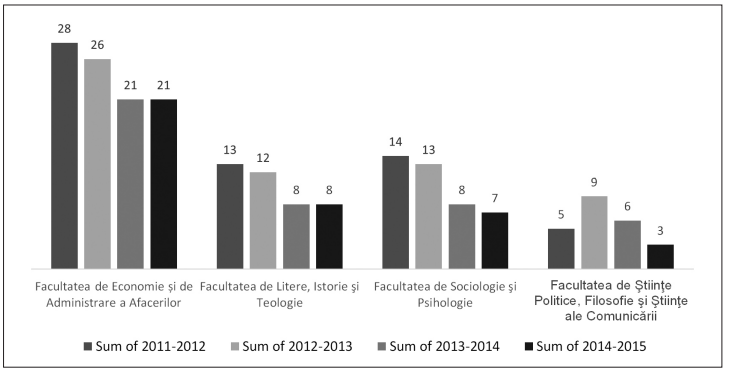

Figura 70. Evoluția programelor de studii, ciclul masterat, la anumite facultăți

VII.2.4. Concluzii

În studiul de caz anterior, autorii și-au propus să prezinte modul în care o universitate a înțeles și a ales să introducă și să utilizeze principiile finanțării învățământului superior în propria strategie universitară. Modelul arată cum se pot lua decizii fundamentate pe dovezi (date) colectate în legătură cu modelul de finanțare a universității. Am descris modelul introdus în repartizarea alocațiilor bugetare și a veniturilor realizate din taxele de școlarizare până la nivelul departamentelor academice, definite ca centre de cost.

Demersul realizat a avut ca scop identificarea unor direcții practice de acțiune, menite să stimuleze excelența în domeniile de studiu din universitate, pe baza rezultatelor obținute în urma aplicării ierarhizărilor din clasamentele naționale:

- finanțarea în baza unui algoritm care să valorifice performanța;
- finanțarea la nivel de facultate sau departament;
- proiectarea unui model de finanțare la nivel instituțional în baza principiilor de finanțare de la nivel național care să ia în considerare: numărul de studenți înmatriculați în fiecare program de studiu, numărul de cadre didactice angrenate în activitatea de predare-învățare și cercetare la nivelul programului de studiu/departamentului;

Principalele direcții identificate și analizate, în corelație cu alți indicatori din strategia universității, au influențat decizii ale instituției privind restructurarea planurilor de învățământ și a programelor de studiu, reanalizarea cifrelor de școlarizare pe domenii

de studiu și introducerea unor discipline de studiu pentru obținerea de competențe transversale. Aceste măsuri au fost influențate și de aplicarea algoritmului implementat de repartizarea alocațiilor bugetare și a veniturilor din taxele de școlarizare până la nivelul departamentelor academice (responsabile de disciplinele incluse în planurile de învățământ).

În urma aplicării metodologiei de finanțare în Universitatea de Vest din Timișoara, în 2011-2012 finanțarea pe Student Echivalent Unitar (SEU) a fost influențată major de rezultatele obținute în urma ierarhizării programelor de studiu. Astfel, după cum se poate observa din datele prezentate anterior, majoritatea domeniilor cu rezultate slabe în procesul de ierarhizare au obținut o finanțare pe SEU mai scăzută decât media, iar majoritatea celor din clasa A au obținut o finanțare mai ridicată. Totodată, prin strategia UVT privind finanțarea, domeniile pentru care s-a considerat că necesită un sprijin privind creșterea performanțelor au putut obține în anii următori o finanțare pe SEU mai mare (fără a avea totuși un impact major asupra ierarhiei finanțării SEU pe domenii). Pe de altă parte această abordare a permis universității și închiderea programelor de studiu neperformante – oferind argumente acolo unde o astfel de decizie ar fi fost contestată de către comunitatea academică ce manifestă rezistență la schimbare.

Subliniem faptul că implementarea algoritmului prezentat nu era posibilă fără un instrument electronic care să permită gestionarea tuturor datelor privind studenții (bugetați și cu taxă), a programelor de studii și a planurilor de învățământ aferente. Un astfel de instrument este **Sistemul Informatic Integrat** implementat la Universiatea de Vest din Timișoara. Pentru generalizarea unei astfel de abordări la nivel național, fiecare universitate ar trebui să își achiziționeze sau să dezvolte un sistem informatic similar, care să îi răspundă nevoilor instituționale. Elaborarea și gestionarea statelor

de funcții în Sistemul Informatic Integrat vor constitui în viitor un alt pas important în definirea strategiei Universității de Vest din Timișoara care să promoveze calitatea și excelența, bazându-se pe mecanismul de finanțare.

Referințe bibliografice

Management strategic

Administrația Prezidențială (2007). Raportul Comisiei Prezidențiale pentru analiza politicilor educaționale, „România Educației – România Cercetării", București, 2007, p.24.

Andrews K.R. (2004), The Concept of Corporate Strategy, Homewood, Ill., R.D. Irwin, 1971 *apud* Chandler Alfred D. (1962), Strategy and Structure, Cambridge, Mass., MIT Press, 1962, p. 13

Ansoff Igor (1957), Strategies for Diversification, Harvard Business Review, Vol. 35, Issue 5, Sep-Oct, p. 113-124.

Barnett Ronald (2002), *In* or *For* the Learning Society?, în Higher Education Quarterly, vol. 52, nr. 1/2002, pp. 7-21.Drucker P. F. (1993), Post-capitalist Society, New York, Harper Collins.

Chandler, A.D. (1962). Strategy and Structure: Chapters in the History of the Industrial Enterprise, The M.I.T. Press, Cambridge, Massachusettes.

COMMUNICATION FROM THE COMMISSION. EUROPE 2020 - A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, Brussels, 3.3.2010, COM (2010) 2020 final.

CNFIS (2014) Raport public anual – 2013 Starea finanțării învățământului superior și măsurile de optimizare ce se impun, UEFISCDI-CNFIS, 2014.

Duke C. (1998), Towards a Lifelong Curriculum: Repositioning Higher Education, SRHE and Open University Press, Buckingham, 1998, pp. 57-73.

Formisano Roger A. (2001), Manager's Guide to Strategy, McGraw-Hill, p. 2.

Freeman R. Edward (2010), Strategic Management: A Stakeholder Approach, Cambridge University Press, Cambridge, (lucrarea poate fi consultată și la adresa: http://books.google.ro/books?id=NpmA_qEiOpkC&printsec=frontcover&hl=ro&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Gardner James R., Rachlin Robert și Sweeny Allen (1986), Handbook of Strategic Planning, John Wiley & Sons, New York.

Gary Hamel (1996), Strategy as Revolution, Harvard Business Review.

Gramsci, A. (1934). Americanism and Fordism, Prinson Notebooks, 1934.

Grant Robert M.(2004), Contemporary Strategy Analysis. Concepts, Techniques, Applications, 4th edition, Blackwell Publishing, p.97.

Handy Charles (1986), L`Olympe des managers: culture d`enterprise et organization, Paris d`Organisation.

Hénard Fabrice, Diamond Leslie și Roseveare Deborah (2012), Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice. A Guide for Higher Education Institutions, 2012, p. 7 – publicație a OECD Higher Education Programme consultată la adresa: (http://www.oecd.org/edu/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf)Henderson Bruce D. (1984), The Logic of Business Strategy, Cambridge, Mass., Ballinger.

Heracleous Loizos (2003), Strategy and Organization: Realizing Strategy Management, Cambridge University Press, 2003, p. 3.

Hinton Karen E. (2012), A Practical Guide to Strategic Planning in Higher Education, Society for College and University Planning, p. 9.

Hitt Michael A., Ireland Duane și Hoskisson Robert E. (2011), Strategic Management: Competitiveness and Globalization: Concepts, 9th edition, South-Western Cengage Learning, p. 17.

Iucu, R. (2014)

Jennex M. E. (2008), Knowledge Management: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications, Hershey, PA: IGI Global.

Johnstone, B. *(2006*). Financing Higher Education: Cost-Sharing in International Perspective. Sense Publishers.

Karl von Clausewitz (2001), Despre război, Editura Antet, București, 2001, p. 72.

Kay John (1993), Foundations of Corporate Success: How Business Strategies Add Value, Oxford, Oxford University Press, p. 14

Kay John (1995), Why Firms Succeed, Oxford University Press, 1995.

Kerr, C. (2001). The Uses of the university,fifth edition, Harvard University Press, Cambridge, England, 2011, p.115.

King W. R. și Cleland D. I. (2011), Strategic Planning and Policy,Van Nostrand Reinhold, New York, 1979, p. 124 apud Fred R. David, Strategic Management: Concepts and Cases, 13th ed., Prentice Hall, New Jersey, p. 50.

Kotter JP, Schlesinger LA. Choosing strategies for change. Harvard Business Review 1979; 57(2):106-14.

Lash S. and Urry J. (1994), Economies of Sign and Space, London, Sage.

Learned E. P., Christensen C. R., Andrews K. R., Guth W. D. (1965), Business Policy: Text and Cases, Homewodd,Illinois, Irwin.

Maier R. (2007), Knowledge Management Systems: Information And Communication Technologies for Knowledge Management*, (3rd edition),* Berlin, Springer.

Minea, A. căs. Trocin (2013). Responsabilitatea socială a universităților. Rolul personalului din front office, publicat online pe site-ul ”Profit pentru oameni” (disponibil online: http://profitpentruoameni.ro/wp-content/uploads/2013/05/02-RESPONSABILITATEA-SOCIALA-A-UNIVERSITATILOR.-ROLUL-PERSONALULUI-DIN-FRONT-OFFICE.pdf; accesat în octombrie 2015).

Mintzberg H, Ahlstrand B., Lampel J. (1998), Strategy Safari. A Guided Tour Through the Wilds of Strategic Management, London & New York, Prentice Hall, p. 1-22.

Mintzberg Henry, Ahlstrand Bruce și Lampel Joseph (2005), Strategy Safary. A Guided Tour Through The Wilds of Strategic Management. Free Press,.

Porter Michael E. (1980), Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors, The Free Press, New York, 1980.

Porter Michel E. (1979), How Competitive Forces Shape Strategy, Harvard Business Review 57 no. 2, p. 86.

Porter Michael E. (1985), Competitive Advantage, The Free Press. New York, 1985, p. 11-15

Porter Michel E. (1996), What Is Strategy?, Harvard Business Review, Nov.-Dec. 1996 (articolul poate fi consultat și la adresa: https://hbr.org/1996/11/what-is-strategy).

Prahalad C.K. și Hamel Gary (1990), The core competence of the corporation, Harvard Business Review (v. 68, no. 3) May-June, pp. 79–91.

Reich R.B. (1991), The Work of Nations, Simon & Schluster, London, p. 171.

Rumelt R. F.(1997), The Evaluation of Business Strategy în: H. Mintzberg and J. B. Quinn (Editors), The Strategy Process, New Jersey Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Rumelt Richard P. (1980), The Evaluation of Business Strategy în William F. Glueck, Strategic Management and Business Policy, McGraw-Hill, New York, 1980. O versiune mai nouă a lucrării poate fi consultată la adresa: http://www.anderson.ucla.edu/faculty/dick.rumelt/Docs/Papers/EVAL2.pdf

Sanchez R. (1996), Strategic Learning and Knowledge Management, Wiley, Chichester.

Segal-Horn Susan (2004), The Strategy Reader, 2nd edn, Oxford, Blackwell, p. 11, 12.

Selznick P. (1957), Leadership and Administration. A Sociological Interpretation, Evanston, IL, Row, Peterson, p. 42-74, *passim*.

Slywotzky Adrian, Morrison David și Andelmann Bob (1998), The Profit Zone: How Strategic Business Design Will Lead You to Tomorrow's Profits.

Taylor, F. (1911). The Principles of Scientific Management, Norton Library, New York, 1967.

Thompson John L. și Martin Frank, (2005), Strategic Management: Awareness, Analysis and Change, 5th revised edition, Cengage Learning EMEA.

Vallima J. & Hoffman D. (2008), Knowledge society discourse and higher education, Higher Education, *56*(3), pp. 265-285.

Vlăsceanu Lazăr și Marian-Gabriel Hâncean (2014), Modernitatea Românească, Pitești, Editura Paralela 45.

Webster Frank (1995), Theories of Information Society, London, Routledge.

Yorke M. (1999), Assuring Quality and Standards in Globalised Higher Education, în *Quality Assurance in Education*, nr. 7 (1)/1999, pp. 14-24.

Managementul resurselor umane și comunitățile de practică în învățământul superior

Allan, B. & Lewis, D. (2006): The impact of membership of a virtual learning community on individual learning careers and professional identity. *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 841-852.

Al-Hawamdeh, S. (2003): *Knowledge Management. Cultivating knowledge professionals*. Oxford, Chandos Publishing.

Anderson, G.L. & Jones, F. (2000): Knowledge generation in Educational Administration from the inside out: The promise and perils of site-based, administrator research. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 428-464.

Anderson, T. & Kanuka, H. (1997): *On-Line Forums: new platforms for professional development and Group Collaboration*. [document electronic]. Descărcat pe 3 februarie 2015, de la http://www.ascuscs.org.jcmc/vol3/issue3/anderson.html

Aubusson, P. Steele, F., Dinham, S. & Brady, L. (2007): Action learning in teacher learning community formation: informative or transformative?. *Teacher Development*, 11(2), 133-148.

Ayala, F. (2008). El modelo de formación por competencias. On line la: http://www.modelo.edu.mx/uni/mcom.ppt [Consultat: 15/07/2013].

Ballantyne, R., Bain, J. D., & Packer, J. (1999). Researching university teaching in Australia: Themes and issues in academics' reflections. *Studies in Higher Education*, 24(2), 237–257.

Barab, S.A., Makinster, J.G. & SCHECKLER, R. (2004): Designing System Dualities: Characterizing an Online Professional Development Community. În S.A. Barab, R. Kling și J. H. Gray (Eds). *Designing*

Virtual Communities in the Service of Learning. (p. 53-90). Cambridge, Cambridge University Press.

Barnett, R. (2003). *Beyond all reason: Living with ideology in the university*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Becher, T. (1999). Universities and mid-career professionals: The policy potential. *Higher Education Quarterly*, 53:156–172.

Beyer, L. (2002) The Politics of Standardization: teacher education in the USA, *Journal of Education for Teaching*, 28, 239-245.

Bolam, R., Mcmahon, A. Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. (2005): *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of Bristol. Descărcat pe 18 martie 2015, de la: www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf

Bozú, Z. & Imbernon, F. (2009): Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6 (1), 1-10.

Burbank, M.D. & Kauchak, D. (2003) An Alternative Model for Professional Development: investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 19: 499-514.

Canon, R. & Hore, T. (1997) The long-term effects of 'one-shot' professional development courses: An Indonesian case study, *International Journal for Academic Development*, 2, 1: 35-41.

Carreras, J. & Perrenoud, P. (2005). El debat sobre les competències en l'ensenyament universitari. Barcelona: ICE-UB. On line: http://www.ub.edu/ice/universitat/quaderns.htm [Consultat:15/05/2012].

Choa, G., Walz, P., & Gardner, P. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison in mentoring functions and contrasts with non-mentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), 620–636.

Clegg, S. (2003) Problematising ourselves: continuing professional development in higher education, *International Journal for Academic Development*, 8,1-2, 37-50, DOI:10.1080/1360144042000277928

Clutterbuck, D. (1991) *Everyone Needs a Mentor*. London: Institute of Personnel and Development

Collison, C & Parcell, G. (2003): *La Gestión del Conocimiento. Lecciones prácticas de una empresa líder.* Barcelona, Paidós.

Cummings, S. & Van Zee, A. (2005): Communities of practice and Networks: reviewing two perspectives on social learning. *Knowledge Management for Development Journal*, 1 (1), 8-22.

Dalkir, K. (2005): *Knowledge Management in Theory and Practice*. Oxford, Elsevier.

Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of teaching. In B. Ross (Ed.).Teaching for effective learning: research and development in higher education, Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

Day, C. (1999) *Developing Teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.

Denning, S. (2003): Communities for knowledge management. Descărcat pe 20 martie 2015 de la: http://www.stevedenning.com/communities_knowledge_management.html

Dering, A., Cunninghan, S. & Withby, K. (2006): Developing leadership teams within an EAZ network: what makes for success? *School leadership and Management*, 26 (2), 107-123.

Despres, Ch. & Chauvel, D. (Eds.) (2000): *Knowledge Horizons. The present and the promise of Knowledge Management*. Boston, Butterworth-Heinemann.

Dunkin, M. (1990) The induction of academic staff to a University: process and product. *Higher Education*, 20(1), 47-66.

Eraut, M. (1994) *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.

Ferman, T. (2002) Academic professional development practice: What lecturers find valuable, *International Journal for Academic Development*, 7:2, 146-158, DOI: 10.1080/1360144032000071305

Ferman, T., & Page, M. (2000). Beyond product: Materials development as a vehicle for professional growth. *Distance Education*, 21(2), 323–343

Gairín-Sallán, J. & Rodríguez-Gómez, D. (2010): Teacher Professional Development through Knowledge Management in Educational Organisations. În O. Lindberg y A. Olofsson (Eds.),

Online Learning Communities and Teacher Professional Development: Methods for Improved Education Delivery (pp. 134-153) Hershey, IGI-Global Publishing.

Galbraith, M. W. & Cohen, N. H. (Eds.). (1995). *Mentoring: new strategies and challenges*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gannon-Leary,P. & Fontainha, E. (2007): Communities of practice and virtual learning communities: benefits, barriers and success factors. *E-learning Papers*, 5. Descărcat pe 20 martie 2015 de la http://www.elearningeuropa.info/files/media/media13563.pdf

Garavan, TN, Heraty, N & Morley, M (1998) Actors in the HRD process. *International Studies of management and organisation*, 28(1), 11-35

Golian, L. M. (1995). Strategies and resources for enhancing mentoring relationships. In M. W. Galbraith, & N. H. Cohen, (Eds.), *Mentoring: New strategies and challenges*. San Francisco: Jossey-Bass.

Graham, A. (2007): Web 2.0 and the changing ways we are using computers for learning: What are the implications for pedagogy and curriculum?. *Elearningeuropa.info.* Descărcat pe 20 martie 2015 de la http://www.elearningeuropa.info/files/media/media13018.pdf

Handzic, M. & Lagumdzija, A. (2010): Global faculty learning community: a case study. Knowledge Management Research & Practice, 8, 89-90.

Hardon, A. (2005): Virtual knowledge communities: lessons learned in making them work. *Knowledge Management for Development Journal*, 1 (1), 71-78.

Hargreaves, A. & Giles, C. (2003): The Knowledge Society School: An Endangered Entity. En A. Hargreaves. *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Philadelphia, Open University Press.

Hargreaves, D. H. (2003): From Improvement to Transformation. *Keynote address to the Sixteenth Annual Conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement.* Sydney, Australia. Descărcat pe 20 martie 2015 de la http://www.icsei.net/fileadmin/ICSEI/user_upload/documents/David_Hargreaves_ICSEI_keynote_2003_-from_improvement_to_transformation.pdf

Hislop, D. (2005): *Knowledge Management in Organizations. A critical introduction*. Oxford, Oxford University Press.

Iucu, R., (2014) Profesia didactică în era competitivității globale, *Revista Sinteza*, 2: 34-37

Jameson, J., Ferrell, G., Kelly, J., Walker, S. & Ryan, M. (2006): Building trust and shared knowledge in communities of e-learning practice: Collaborative leadership in the JISC eLISA and CAMEL lifelong learning projects. *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 949-967.

Kelly, P. & McDiarmid, G. W. (2002) Decentralisation of Professional Development: teachers' decisions and dilemmas, Journal of In-service Education, 28(3) pp. 409–425.

Kember, D. & Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. *Journal of Higher Education*, 65, 58-73.

Kember, D. & Kwan, K. (2000). Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional Science*, 28(5), 469-490.

Kennedy, A. (2005) Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31 (2), 235-250

Kianto, A. & Waajakoski, J. (2010): Linking social capital to organizational growth. *Knowledge Management Research & Practice, 8, 4-14.*

Kim, K., Isenhour, P. L., Carroll, J. M., Rosson, M. B., & Dunlap, D. R. (2003): TeacherBridge: Knowledge Management in Communities of Practice. In Proceedings of the IFIP TC9 WG9.3, *International Conference on Home Oriented Informatics and Telematics*, 2003, Irvine, California. Descărcat pe 20 martie 2015 de la http://www.crito.uci.edu/noah/HOIT/HOIT%20Papers/TeacherBridge.pdf

Kimmble, C. & Hildreth, P. (2005): Dualities, distributed communities of practice and knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 9 (4), 102-113.

Klein, J. H., Connell, N. & Meyer, E. (2005): Knowledge characteristics of communities of practice. *Knowledge Management Research & Practice*, 3, 106-114.

Lave, J. (1988): *Cognition in Practic*e. New York, Cambridge University Press.

Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York, Cambridge University Press.

Lee, F.S.L., Vogel, D. & Limanyem, M. (2003): Virtual community informatics: a review and research agenda. *The Journal of Information Technology Theory and Application*, 5 (1), 47-61.

Leinonen, P. & Järvelä, S. (2006): Facilitating interpersonal evaluation of knowledge in a context of distributed team collaboration. *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 897-916.

Little, J.W. (1994) Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform, Systemic Reform: perspectives on personalizing education. Disponibil la: http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/SysReforms/little1.html

Loyarte, E. & Rivera, O. (2007): Communities of practice: a model for their cultivation. *Journal of Knowledge Management*, 11 (3), 67-77.

McCrachen , M & Wallace, M (2000). Towards a redefinition of strategic HRD. *Journal of European Industrial Training* 24(5), 281-90

Mcdermott, R. & O'dell, C. (2001): Overcoming Cultural Barriers to Knowledge Sharing. *Journal of Knowledge Management*, 5 (1), 76-85.

Mihăilescu, I., (2005). Planul operațional 2006 al Universității din București. Dsiponibil on-line la: http://www.unibuc.ro/n/despre/docs/2012/feb/22_13_58_20Plan_operational_2006.pdf

Milton, N. (2005): *Knowledge Management for teams and projects*. Oxford, Chandos cop.

Mintzberg, H. & Van Der Heyden, L. (2006): Revisando el concepto de organización. *Harvard Deusto Business Review*, 150, 4-13.

Müller-Prothmann, T. (2006): *Leveraging Knowledge Communication for Innovation. Framework, Methods and Applications of Social Network Analysis in Research and Development*. Teză doctorală. Descărcat pe 20 martie 2015 de la http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002367

Pérez, J.M. (2005). La formación permanente del profesorado ante los nuevos retos del sistema educativo universitario. *XI Congreso de Formación del profesorado*. Segovia, 17-19 februarie.

Perrenoud, PH. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.

Poley, J. (2002): La dirección de instituciones universitarias en la era del conocimiento. În D.E. Hanna (Ed.), *La enseñanza universitaria en la era digital* (pp. 173-191). Barcelona, Octaedro-EUB.

Porter, C.E. (2004): A typology of Virtual Communities: a multi-disciplinary foundation for future research. *Journal of Computer Mediated Communication*, 10 (1). Descărcat pe 20 martie 2015 de la: http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue1/porter.html

Potolea, D., (2006) *Sistemul de evaluare a personalului didactic universitar*, București: Universitatea din București, Centrul de Management și Evaluare Educațională.

Pratt, D. & Associates (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, Florida: Kreiger.

Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Ramsden, P. (1993). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

Rao, M. (ED.) (2005): *Knowledge Management Tools and Techniques. Practitioners and Experts Evaluate KM Solutions*. Burlington, Elsevier.

Raportul Comisiei Prezidențiale pentru analiza politicilor educaționale, „România Educației – România Cercetării", (2007), București,. Disponibil on-line la: http://edu.presidency.ro/upload/raport_edu.pdf

Resnick, M. (2002): Rethinking Learning in the Digital Age. En Kirkman, G. (ed). T*he global Information Technology Report: Readiness for the Networked World*. Oxford, University Press.

Rheingold, H. (1993): *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier.* Mass, Addison Wesley.

Rhodes, C. & Beneicke, S. (2003) Professional Development Support for Poorly Performing Teachers: challenges and opportunities for school managers in addressing teacher learning needs. *Journal of In-service Education*, 29: 123-140.

Riel, M. & Polin, L. (2004): OnLine Learning Communities : Common Ground and Critical Differences in Designing Technical

Environments. În S.A. Barab, R. Kling & J. H. Gray (Eds), *Designing Virtual Communities in the Service of Learning.* (p. 16-50). Cambridge, Cambridge University Press.

Rosmalen, P., Sloep, P., Brouns, F., Kester, L., Koné, M. & Koper, R. (2006): Knowledge matchmaking in Learning Networks: Alleviating the tutor load by mutually connecting learning network users. *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 881-895.

Rodriguez-Gomez, D. (2012) *Comunidades de práctica: una estrategia para el desarrollo efectivo de la creación y gestión del conocimiento en educación.* Document nepublicat

Schenkel, A. & Teigland, R. (2008): Improved organizational performance through communities of practice. *Journal of Knowledge Management*, 12 (1), 106-118.

Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319.

Silva, J. (2004): El rol moderador del tutor en la conferencia mediada por computador. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17 Descărcat pe 23 martie 2015 de la: http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec17/silva_16ahtm

Smith, M. K. (2009): *Communities of Practice. The encyclopedia of informal education.* Descărcat pe 23 martie 2015 de la: http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm

Smith, M.A. & Kollock, P. (Eds.) (2003): *Comunidades en el ciberespacio*. Barcelona, Ediuoc.

Snow-Gerono, J.L. (2005): Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 2, 241-256.

Trigwell, K.; Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.

Usoro, A., Sharratt, M.W., Tsui, E. & Shekhar, S. (2007): Trust as an antecedent to knowledge sharing in virtual communities of practice. *Knowledge Management Research & Practice*, 5, 199-212.

Ward, J. & Peppard, J. (2002): *Strategic Planning for Information Systems.* Chichester, Weley.

Wei, F. & Chen, G. (2006): Collaborative mentor support in a learning context using a ubiquitous discussion forum to facilitate knowledge sharing for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 917-935.

Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. (1999): *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.

Wenger, E. (2002): *Cultivating Communities of Practice. A quick start-up guide*. Descărcat pe 23 martie 2015 de la: http://www.ewenger.com/theory/start-up_guide_PDF.pdf

Wenger, E. (2004): Knowledge management as a doughnut: shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, January/February, 1-8. Descărcat pe 19 februarie 2015 de la: http://www.iveybusinessjournal.com/view_article.asp?intArticle_ID=465

Wenger, E. (2007): *Communities of Practice. A brief Introduction*. Descărcat pe 19 februarie 2015 de la: http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro_WRD.doc

Wenger, E., Mcdermott, R. & Snyder, W. (2002): *Cultivating communities of practice*. Boston, Mass, Harvard Business School Press.

Wenger,E. & Snyder, W. M. (2000): Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, 78, 139-145.

World Economic Forum (2015) The Global Competitiveness Report 2014 – 2015. Disponibil on-line la: http://www.weforum.org/reports/global-competitiveness-report-2014-2015

Zang, W. & Watts, S. (2008): Online communities as communities of practice: a case study. *Journal of Knowledge Management,* 12 (4), 55-71.

Zeichner, K.M. (2003): Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), 301-325.

Management financiar

Afonso A., Tanzi V., Schuknecht L., (2005), *Public sector efficiency: An International comparison*, Public Choice, Springer, vol. 123 (3), p. 321-345

Bucureşti (2012). Comunicatul Ministerial al Miniștrilor respinsabili cu Învățământul Superior

CNFIS (2012) METODOLOGIE din 5 mai 2012 de alocare a fondurilor bugetare pentru finanţarea de bază şi finanţarea suplimentară a instituţiilor de învăţământ superior de stat din România pentru anul 2012

CNFIS (2013) Metodologie de alocare a fondurilor bugetare pentru finanțarea de bază și finanțarea suplimentară bazată pe excelență, a instituțiilor de învățământ superior de stat din România, pentru anul 2013

CNFIS (2014) Raport public anual – 2013 Starea finanțării învățământului superior și măsurile de optimizare ce se impun

CNFIS (2015) Raport public anual – 2014 Starea finanțării învățământului superior și măsurile de optimizare ce se impun

Galbraith J. K. (1982), Ştiinţa economică și interesul public, Editura Politică, Bucureşti

Gherghina R., Câmpeanu E. M., Creţan G. (2014). "International trends in measuring and assessing the higher education system by means of indicators" [*Trenduri internaționale în măsurarea și evaluarea sistemului de învățământ superior prin intermediul indicatorilor*], 1st Conference Proceedings - Scientific Papers International Conference on Knowledge Society SPICKS2014

Mihaiu D. (2011). "Study regarding the efficiency of public spending on education at eu level through benchmarking" [*Studiu privind eficiența cheltuielilor publice pe educație la nivel ruropean*], Studies in Business and Economics, 2011

Miloş Cr. M., (2010), Efectele şi optimizarea cheltuielilor publice în statele membre ale Uniunii Europene, Editura Mirton, Timişoara

Miroiu A., Ţeca M. (2013). Subfinanțarea învățământului superior românesc. O abordare instituțională, Quality Assurance Review for Higher Education, Vol. 5, Nr. 1-2, 2013, pp. 18-30;

Popescu C., Taşnadi Al., (2009) *Respiritualizarea. Învaţă să fii OM*, Editura ASE, Bucureşti

Preşedenţia României,"*Pactul pentru educaţie*", 5 martie 2008 (disponibil accesând link-ul : www.presidency.ro/)

Szent-Györgyi Albert (1981), *Pledoarie pentru viaţă*, Editura Politică, Bucureşti

Toma S.V., Alexa I.V., Şarpe D.A. (2014). "Identifying the risks in higher education institutions" [*Identificarea riscurilor din instituţiile de învăţământ superior*], ELSEVIER, Procedia Economics and Finance 15, 2014, pp 342-349.

Văcărel I., Bistriceanu Gh. D., Bercea Fl., Anghelache G., Moşteanu T., Bodnar M., Georgescu F., (2007), *Finanţe publice*, Ediţia a VI-a, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti

Baze de date consultate:

Eurostat, consultată în 23-30.09.2013 şi World Bank, consultată în 30.09.2013

Reţeaua Eurydice: *Date cheie privind educaţia europeană în anul 2009,* Agenţia Executivă pentru Educaţie, Audiovizual şi Cultură, 2009

IX. Anexe

Anexa 1. Chestionar online de nevoi ale comunității de practicieni din domeniul managementului universitar

Acest chestionar este dezvoltat în cadrul proiectului „Internaționalizare, echitate și management universitar pentru un Învățământ Superior de calitate" derulat de UEFISCDI în perioada aprilie 2014 – septembrie 2015 și se adresează cadrelor didactice și cercetătorilor care au experiență în domeniul managementului universitar sau sunt interesați să o dobândească. ***Chestionarul este anonim*** *și are ca scop identificarea unor direcții de formare în acord cu nevoile membrilor acestui grup, în vederea creșterii capacității acestora de a contribui la dezvoltarea și consolidarea unui învățământ superior de calitate. Astfel, sunt vizate trei dimensiuni:*

- managementul strategic,
- managementul financiar,
- managementul resurselor umane.

Date generale:

A. Universitatea de care aparțineți _____
(Selecție din LISTĂ UNIV RO)

B. Disciplina predată aparține următorului domeniu
_____

(LISTĂ Domenii: Științe inginerești; Științe sociale; Științe biologice și biomedicale; Matematică, Informatică și Științe naturale; Științe umaniste și Arte; Știința sportului și educației fizice)

C. Titlul universitar (LISTĂ titluri: Profesor, Conferențiar, Lector/Șef lucrări, Asistent, Preparator)
D. Vechime în învățământ (Selecție din: 1-5 ani; 5-10 ani; 10-20 ani; peste 20 ani)
E. Gen (Selecție: Feminin, Masculin)
F. Faceți parte dintr-o structură de conducere a universității (inclusiv în structurile decizionale ale universității – Senat/Consiliul facultății)? DA/NU
G. Alegeți funcția de conducere/din cadrul structurii universității:
LISTĂ: Rector, Prorector, Director General Administrativ, Director de departament, Decan, Prodecan, Membru în Senatul Universității, Membru în Consiliul Facultății)

1.1. Considerând următorul set de **dimeniuni specifice organizării și planificării** pe termen lung a activităților din învățământul superior, vă rugăm să **evaluați importanța și utilitatea** fiecărui element, pe baza propriilor dumneavoastră nevoi, experiențe și reflecții:

	D	P	M	FM
Existența unui cadru strategic național privind învățământul superior				
Baza legislativă a învățământului superior				
Finanțarea multi-anuală de la bugetul de stat				
Nivelul autonomiei universitare în gestionarea resurselor proprii				
Existența unei strategii instituționale de dezvoltare a universității pe termen lung				
Existența unor planuri operaționale anuale la nivelul universității				

Elaborarea planurilor operaționale anuale în funcție de opțiunile strategiei de dezvoltare instituțională pe termen lung				
Cunoașterea planurilor strategice și operaționale de către membrii comunității universitare				
Competențele de planificare strategică ale persoanelor responsabile de managementul universității Dvs				
Evaluarea anuală a activităților din universitate în funcție de opțiunile strategice				
Adaptarea periodică a strategiei instituționale la noile tendințe din învățământul superior				
Consultarea studenților în elaborarea strategiilor de dezvoltare a universității				
Implicarea cadrelor didactice în elaborarea strategiilor de dezvoltare a universității				
Implicarea altor persoane din afara universității (eg: angajatori, autorități locale, cercetători etc.) în elaborarea strategiilor de dezvoltare a universității				
Elaborarea unui buget multi-anual al universității				
Existența unei culturi academice de evaluare pe termen lung a activităților din universitate				
Altele*				

Notă: D – deloc; P – puțin; M – mult; FM – foarte mult.

* Dacă ați optat pentru ultima varianta de răspuns (Altele), vă rugăm să detaliați:

_____

_____

1.2. În continuare, **considerând dimensiunile mai sus enunțate**, vă rugăm să menționați care ar fi, în opinia Dvs., cele mai frecvente / semnificative **trei dificultăți întâmpinate** în organizarea pe termen lung a activității din universitatea dumneavoastră:

_____

_____

2.1. Vă rugăm să apreciați în ce măsură fiecare dintre următoarele **instrumente/mecanisme** de sprijin ar putea **duce la o creștere a capacității de organizare și planificare pe termen lung** a activităților din instituția pe care o reprezentați/din care faceți parte:

	D	P	M	FM
Dezvoltarea competențelor de gândire strategică a membrilor structurilor de conducere a universității				
Facilitarea procesului de dezvoltare a unei strategii a universității, prin consultarea comunității academice				
Dezvoltarea unor instrumente – resursă la nivel național puse la dispoziția persoanelor cu responsabilități de conducere în universități / facultăți				
Dezvoltarea și implementarea unui sistem de finanțare a cercetării bazat pe criterii de performanță				
Facilitarea înțelegerii, identificării și calculării costurilor integrale pentru activitățile de cercetare				
Facilitarea înțelegerii, identificării și calculării costurilor integrale pentru activitățile educaționale				
Analiza și înțelegerea datelor la nivelul universității, dar și în raport cu alte universități (în vederea realizării de comparații)				
Altele*				

Notă: D – deloc; P – puțin; M – mult; FM – foarte mult.

* Dacă ați optat pentru ultima varianta de răspuns (Altele), vă rugăm să detaliați:

_____

_____

2.2 În continuare, **dintre instrumentele enunțate anterior**, vă rugăm să menționați care ar fi în opinia Dvs. cel mai important **instrument / mecanism** pentru organizarea pe termen lung a activității din universitatea dumneavoastră:

_____

_____

_____

_____

3.1. Cum apreciați **nivelul propriu de dezvoltare** al următoarelor **competențe și abilități legate de procesul de predare-învățare** (folosind scala: deloc dezvoltate - foarte dezvoltate)?

	D	P	M	FM
Utilizarea de metode inovative de predare				
Competențe în elaborarea curriculei				
Dezvoltarea, utilizarea și evaluarea rezultatelor învățării				
Organizarea și facilitarea învățării				
Evaluarea performanțelor profesionale ale studenților				
Utilizarea tehnologiei informației / tehnicilor multi-media în procesul de învățământ				
Facilitarea înțelegerii, identificării și calculării costurilor integrale pentru activitățile educaționale				
Interacțiunea și comunicarea cu studenții, consilierea studenților				
Utilizarea corectă a Sistemului European de Credite Transferabile (ECTS)				
Centrarea metodelor de învățare-predare pe cel care învață (pe student)				

Notă: D – deloc; P – puțin; M – mult; FM – foarte mult.

3.2. În continuare, **dintre competențele enunțate anterior**, vă rugăm să menționați care ar fi pentru Dvs. cele mai importante **trei competențe și abilități**:

_____

_____

4.1. Vă rugăm să apreciați măsura în care următoarele elemente reprezintă **dificultăți** pe care le întâmpinați în dezvoltarea carierei Dvs. profesionale.

	D	P	M	FM
Scoaterea la concurs a posturilor în funcție de strategia instituțională				
Criteriile de evaluare centrate pe performanțele de cercetare				
Criteriile de evaluare centrate pe activitatea de predare				
Criteriile de evaluare care derivă din strategia instituțională				
Favorizarea profesioniștilor formați preponderent în cadrul instituției care scoate postul la concurs, fără a oferi șanse celor care provin din alte universități (academic inbreeding)				

	D	P	M	FM
Resursele financiare insuficiente pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice				
Lipsa unor strategii coerente de formare profesională				
Posibilitatea redusă de mobilitate profesională				
Managementul universității				
Motivația scăzută pentru progresul în carieră				
Lipsa de respect față de criteriile și principiile integrității academice				
Discriminarea de gen				
Lipsa unui echilibru între viața profesională și cea personală				
Lipsa de oportunități de dezvoltare profesională (puse la dispoziție de universitate sau de alte entități)				
Diferențierea instituțională slabă a proceselor de recrutare academică de cele de promovare în carieră				
Altele*				

Notă: D – deloc; P – puțin; M – mult; FM – foarte mult.

* Dacă ați optat pentru ultima varianta de răspuns (Altele), vă rugăm să detaliați:

_____

_____

4.2. În continuare, **dintre competențele enunțate anterior**, vă rugăm să mentionați care ar fi pentru Dvs. cele mai importante trei competențe:

_____

_____

_____

_____

5.1. Vă rugăm să apreciați **nivelul propriu de dezvoltare** al următoarelor **competențe și abilități** profesionale (folosind scala: deloc dezvoltate – foarte mult dezvoltate).

	D	P	M	FM
Competențe cognitive în disciplina de specialitate				
Competențe pedagogice de predare și organizare a învățării studenților				
Capacitate de informare continuă cu privire la dezvoltarea cunoașterii în domeniul de specialitate				
Competențe specifice desfășurării activității de cercetare (legate de exemplu de: proiectarea, monitorizarea, evaluarea unei cercetari)				
Capacități de analiză și evaluare a studenților				
Abilități de cooperare cu membrii departamentului și ai comunității academice				
Gestionarea situațiilor de abatere de la etica academică				
Capacitatea de a oferi consultanță și asistență membrilor comunității academice				
Capacități de identificare și realizare de parteneriate cu diferite organizații și instituții profesionale, culturale, etc.				
Capacități individuale de dezvoltare profesională				
Capacități de autoanaliză reflexivă a propriei activități				
Competențe pentru învățarea pe tot parcursul vieții				

Notă: D – deloc; P – puțin; M – mult; FM – foarte mult.

5.2. În continuare, **dintre competențele enunțate anterior**, vă rugăm să mentionați care ar fi pentru Dvs. cele mai importante **trei competențe și abilități profesionale**:

_____

_____

_____

_____

_____

6. În ceea ce privește **evaluarea cadrelor didactice**, ce importanță ați acorda fiecaruia dintre următoarele **criterii?** (1 = minim; 10 = maxim)

Criteriul	Importanţa
Publicaţii ISI (indexate în Web of Science) • Articole • Conferințe • Altele	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (grila separata pt fiecare trei)
Publicaţii în reviste BDI	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Indicatori scientometrici de evaluare (Hirsch și Egghe)	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Cărţi (în calitate de autor și coordonator) publicate în România	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Cărţi (în calitate de autor și coordonator) publicate la edituri internaţionale	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Capitole în cărţi publicate în România	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Capitole în cărţi publicate în străinătate	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Rapoarte de cercetare	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Elaborarea de manuale și suporturi de curs	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Proiecte naționale de cercetare	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Proiecte internaționale de cercetare	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Evaluările realizate de către studenţi	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Evaluările primite de la colegi	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7.1. Vă rugăm să apreciați măsura în care următoarele elemente reprezintă așteptările dumneavoastră față de sistemul de promovare în carieră în mediul universitar?

	D	P	M	FM
Evitarea exigențelor prea mari				
Evitarea standardelor prea scăzute				
Evaluarea bazată numai pe criterii cantitative				
Evaluarea numai pe baza unor criterii calitative				
Creșterea nivelului de transparență a criteriilor de selecție și evaluare de progres în carieră				
Predictibilitatea criteriilor de evaluare (la nivel național)				
Predictibilitatea criteriilor de evaluare (la nivelul universității)				
Recunoașterea diversității culturale (etnice, de gen, etc.)				
Creșterea ponderii evaluării cadrelor didactice de către studenți în luarea deciziilor de evoluție în carieră				

	D	P	M	FM
Stabilirea în fiecare departament și facultate a unor activități de consiliere în managementul carierei				
Promovarea unor modele coerente și accesibile de formare profesională				
Introducerea unor criterii de incompatibilitate între posturi și persoane (exemple: relații de soți, afini, rude până la gradul al III-lea etc.)				

Notă: D – deloc; P – puțin; M – mult; FM – foarte mult.

7.2. În continuare, **dintre așteptările enunțate anterior**, vă rugăm să menționați care ar fi, în opinia Dvs., cele mai importante **trei așteptări**:

_____

_____

_____

8.1. Vă rugăm să apreciați măsura în care fiecare dintre următoarele elemente reprezintă **dificultăți** pe care le întâmpinați în privința **managementului financiar** al universității / facultății din care faceți parte sau pe care o reprezentați.

	D	P	M	FM
Gradul redus de acoperire a tuturor cheltuielilor implicate de procesul educațional				
Lipsa unei planificări pe termen lung a cheltuielilor universității / facultății				
Transparența gestionării fondurilor la nivel de universitate				
Autonomia în gestionarea fondurilor facultății				
Autonomia în gestionarea fondurilor universității				
Capacitatea instituțională de a crește fondurile publice atrase				
Capacitatea instituțională de a crește fondurile contractuale (obținute pe baza de competiții naționale/internaționale) atrase				
Capacitatea instituțională de a crește fondurile nerestricționate (obținute din donații, sponzorizări, de la allumni etc.) atrase				
Alocarea strategică a resurselor versus alocarea colegială a acestora				
Calcularea costurilor integrale ale procesului educațional				

	D	P	M	FM
Calcularea costurilor integrale ale activității de cercetare				
Altele*				

Notă: D – deloc; P – puțin; M – mult; FM – foarte mult.

* Dacă ați optat pentru ultima varianta de răspuns (Altele), vă rugăm să detaliați:

_____

_____

8.2. În continuare, **dintre dificultățile enunțate anterior**, vă rugăm să menționați care ar fi, în opinia Dvs., dificultatea majoră întâmpinată:

_____

_____

9. Pentru fiecare enunț de mai jos vă rugăm specificați măsura în care sunteți de acord cu acesta:

	D	P	M	FM
Autonomia universitară se află la un asemenea nivel în România încât oferă fiecărei universități posibilități multiple de dezvoltare independentă				
Dintre modelele de conducere universitară, apreciez mai mult modelul colegial în care rectorul sau decanii sunt un fel de primus inter pares (primul între egali)				
Dintre modelele de conducere universitară, apreciez mai degrabă modelul managerial în care rectorul are o funcție similară celei a managerului unei companii				
Consider că universitatea mea este dependentă de mediul extern într-o foarte mare măsură				
Universitatea mea are deja un plan strategic și operațional, dar funcția acestora este exclusiv una birocratică, având ca motiv factori externi universității				
Universitatea mea are deja un plan strategic și operațional, dar funcția acestora este exclusiv una birocratică, având ca motiv factori interni universității				
În universitatea mea, elaborarea planurilor strategice și operaționale se face mai degrabă de către conducere, fără consultarea colegială a membrilor comunității academice				

	D	P	M	FM
Clasificarea universităților în trei categorii a reprezentat o inițiativă ce ar trebui continuată				
Procesul de diferențiere a universităților pe baza misiunii asumate, a rolului și a resurselor este unul important				
Rankingurile universitare sunt importante la nivel de sistem de învățământ superior				
Rankingurile sunt importante pentru nivelul intern, al universității				
Ierarhizarea programelor de studii din universitățile românești a constituit o inițiativă ce ar trebui abandonată				
Este utilă crearea unui instrument de ierarhizare multicriterială a programelor de studiu pentru formarea opțiunilor viitorilor studenți				

Vă mulțumim!

Anexa 2. Lista experților implicați în elaborarea documentului

Daniela Alexe – este expert în politici educaționale în cadrul Unitatii Executive pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI), coordonator al activităților privind echitatea și accesul în educație, precum și a celor privind managementul universitar (IEMU) și în cadrul Centrului pentru Politici Educaționale (CPE), având ca arii de expertiză învățământul superior, implementarea Procesului Bologna și politicile pentru echitate. Ea este în prezent doctorand în științe politice în cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrație Publică (SNSPA), București. Anterior, a fost președintele Alianței Naționale a Organizațiilor Studențești din România (ANOSR), fiind responsabilă de strategia politică a federației și de coordonarea activităților privind politicile educaționale și organizaționale ale structurii.

Laurențiu Georgescu – este Director General Administrativ în cadrul Universității de Vest din Timișoara începând cu anul 2012. Timp de 6 ani, 2006-2012, a lucrat în Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului ca și consilier al ministrului, fiind implicat în procesul de elaborare și consultare a noii Legi a Învățământului (LEN). Printre

domeniile sale de interes se numără cel al finanțării învățământului superior și diversele modele de implementare a acesteia, susținând mai multe prezentări și trainguri pe această temă. Background-ul educațional: absolvent al Facultății de Științe Economice din Universitatea de Vest din Timișoara, specializarea management, doctor in economie – Institutul Național de Cercetări Economice al Academiei Romane. Are o experiență de peste 5 ani în training, perioadă în care a dezvoltat și livrat programe de training în domenii precum: manager de proiect, finanțarea învățământului superior, reprezentarea studenților, cultura organizațională etc.

Delia Gologan – este membru în echipa IEMU și student doctorand în domeniul științelor politice în cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative (SNSPA), București specializându-se în domeniul analizei normative a politicilor publice din învățământul superior, a echității în educație și asigurarea calității în ÎS și este expert politici publice în cadrul proiectelor coordonate de UEFISCDI pe aceste domenii. A absolvit studiile de Master în Politici Publice și Integrare Europeană la SNSPA și a fost expert activ în grupul de experți internaționali în cadrul Programului de Evaluare Instituțională (IEP) derulat de către Asociația Europeană a Universităților (EUA), membru al grupului de experți în asigurarea calității al Organizației Europene a Studenților (ESU QA pool) și al grupului de experți ARACIS (2011 – 2013). În perioada august 2012 – august 2013 a fost membru al consiliului Agenției Române de Asigurarea Calității în Învățământul Superior (ARACIS).

Cezar Haj – este expert politici publice în domeniul Învățământului Superior, în cadrul Unității Executive pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării (UEFISCDI) unde coordonează activitățile proiectului „Internaționalizare, echitate și management universitar pentru un Învățământ Superior de calitate" (IEMU). Cezar Haj a urmat programul Școlii Doctorale din cadrul Școlii Naționale de Studii Politice și Administrative (SNSPA) din București și a obținut titlul de doctor în științe politice cu o lucrare ce adresează dimensiunea echității în învățământul superior. Anterior, Cezar Haj a lucrat în calitate de consultant al Băncii Mondiale și a fost membru al Secretariatului Bologna de la București în perioada 2010-2012, perioadă în care a contribuit la implementarea planului de lucru al Procesului Bologna (2009-2012) și a organizat Conferința Ministerială din București (2012) și cea de a treia ediție a Bologna Policy Forum, sub coordonarea Ministerului Educației Naționale și a coordonatorilor politicilor din cadrul Spațiului European al Învățământului Superior (SEIS / EHEA).

Georgeta Ion – este actualmente profesor universitar la Universitatea Autonomă din Barcelona în cadrul departamentului de Pedagogie Aplicată și lector în cadrul facultății de Științele Educației de la Universitatea din București. Este licențiată în Psihologie și Științele Educației la Universitatea din București (2001) și are un master în Management și Evaluare Educațională la Universitatea din București (2003). În

anul 2007 a obținut titul de doctor în Științele Educației în cadrul Universității din Barcelona, cu mențiunea de Doctor European și calificativul de „Excelente cum laude", prezentând teza doctorală cu titlul: „Cultura organizațională universitară. Studiu etonografic". În ultimii ani face parte din diferite grupuri de cercetare la nivel local și european, iar printre liniile de cercetare abordate se numără: studiul sistemului de management universitar și al culturii organizaționale, evaluarea competențelor academice ale studenților, managementul cercetării la nivel universitar și relația dintre cercetare, politicile educaționale și practicile profesionale.

Marinel Iordan – este Directorul Departamentului de Informatizare și Comunicații din cadrul Universității de Vest din Timișoara (UVT), fiind responsabil de implementarea strategiei de dezvoltare permanentă, coerentă și unitară a infrastructurii pentru tehnologiile informaționale și de comunicații din universitate. A fost Project Manager pentru proiectul „Implementarea Sistemului Informatic Integrat – ACADEMIS la UVT", având ca obiectiv reproiectarea proceselor instituționale în vederea unei gestiuni eficiente a resurselor și susținerea performanței și a excelenței în activitatea academică și de cercetare din universitate. A avut și funcția de Director General Administrativ al Universității de Vest din Timișoara, participând la stagii de documentare și formare în probleme de management al administrației universitare la Universitatea Pierre et Marie Curie Paris (de trei ori), Universitățile din Udine (Italia), Viena, Regensburg, Clermont Ferrand și Fribourg (Elveția). În calitate de Lector Asociat este titularul disciplinei de Instruire Asistată de Calculator.

Romiță Iucu – este profesor universitar doctor la Universitatea din București, prorector al Universității din București, coordonator al Centrului de cercetare Centrul De Dezvoltare și Formare în Domeniul Învățământului Superior (CDFIS/CHEDT). Prof. dr. Romita Iucu a fost membru în Consiliul ARACIS (2006-2013), în Comisia Prezidențială pentru Analiza și Evaluarea Politicilor Educaționale (2007-2008), vice-președinte (2005-2007) al Consiliului Național pentru Reforma Învățământului, vice-președinte (2004-2006) al Consiliului de Evaluare al CNFP, Centrului Național de Formare a Personalului Didactic din Învățământul Preuniversitar. La nivel internațional este membru al The International Hall of Fame of Adult and Continuing Education, a fost coordonator al rețelei europene ENTEP, European Network for Teacher Education Policies (2010-2014), expert în cadrul Comisiei Europene, Thematic Working Group on the Professional Development of Teachers (2010), membru în Executive Board (2006-2010) CEI – Central European Initiative, membru EC (2006-2010) Cluster „Teachers and Trainers", membru al Grupului de lucru „Bologna Tree Cycles" (2005-2009).

Renaldo Niță – Lector Asociat la Facultatea de Administrație Publică și Afaceri din cadrul Universității din București (din 2014) si la The Open University Business School (Anglia, 2006-2009). Predă cursul de „Consultanță în afaceri" atât în limba română, cât și în limba engleză. Consultant și trainer în strategie organizațională cu o experiență de

peste 20 ani atât în domeniul privat, cât și în cel public. A realizat programe de formare și a oferit servicii de consultanță în strategie organizațională pentru organizații precum: Banca Mondială, UNICEF România, KPMG, Agenția Națională a Funcționarilor Publici, International Orthodox Christian Charities, CODECS, Biserica Ortodoxă Română, Fundația Leonardo, Agenția Națională pentru Romi, Adrem Invest, DAAS International, Ramboll Management (Danemarca). În perioada Mai-Septembrie 2009 a oferit consultanță la realizarea și evaluarea a 15 strategii pentru Consiliile Județene și Instituțiile Prefectului din județele: Constanța, Dâmbovița, Iași, Maramureș, Prahova, Sibiu, Teleorman, Tulcea și Vrancea.

Lazăr Vlăsceanu – este profesor de Sociologie la Universitatea din București, în cadrul Departamentului de Sociologie. A fost implicat în numeroase proiecte privind elaborarea și implementarea politicilor publice în învățământul superior, atât în România cât și în străinătate. Dnul Prof. Vlăsceanu a publicat articole științifice și volume academice în domeniile: metodologia cercetării în sociologie, sociologia educației și culturii, procesul de elaborare, implementare și monitorizare a politicilor publice în domeniul învățământului superior. În publicațiile sale recente, a abordat teme sociale și culturale referitoare la dezvoltarea învățământului superior în contextul perioadei modernității reflexive (Cf. Universities and Reflexive Modernity.Institutional Ambiguities and Unintended Consequences, CEU Press, 2010) sau la dezvoltarea societății românești moderne (Cf. Modernitatea Românească, Ed. Paralela 45, 2014 – împreună cu Gabriel Hâncean).

Marian – Gabriel Hâncean – este conferenţiar universitar, doctor, în cadrul Departamentului de Sociologie al Facultăţii de Sociologie și Asistenţă Socială, Universitatea din București, unde este titularul disciplinelor: *Teoria și analiza rețelelor sociale, Sociologia organizațiilor* și *Comportament organizațional*. Este membru al asociației profesionale internaționale a specialiștilor în analiza rețelelor sociale (International Network for Social Network Analysis) și membru al Societății Sociologilor din România. A participat la stagii de perfecționare în utilizarea soluțiilor software de analiză a datelor despre rețelele sociale (RSiena, UCINET, Pajek, R, EgoNet, Visone, VennMaker) în Amsterdam (Vrije Universiteit, 2011), în Hamburg (Universität Hamburg, 2013) și în Barcelona (Universitat Autonoma de Barcelona, 2015). A organizat, în calitate de director, prima conferință internațională destinată analizei de rețele sociale din România (SoNetE 2013), iar în cadrul Centrului de Cercetări în Resurse Umane, Management și Marketing al Universității din București, conduce grupul informal de cercetare în domeniul rețelelor sociale, *Social Network Analysis. The Romanian Unit* (i.e. *SoNA.R unit*). Din octombrie 2013 este editor-Sef al International Review of Social Research, revistă în limba engleză editată de Walter DeGruyter Publishing House.

Printre direcțiile sale de studiu se numără analiza comunităților academice dintr-o perspectivă relațională, folosind ca metodologie analiza de rețea multinivel (mix între analiza multinivel și analiza rețelelor sociale). Subiectul său predilect de cercetare este reprezentat de analiza și măsurarea calității cercetării științifice în comunitățile academice. Mai multe detalii pe gabrielhancean.wordpress.com.