



TENDINȚE ACTUALE ÎN EDUCAȚIA DOCTORALĂ

Laura Grünberg

Liviu Andreescu

Marian-Gabriel Hâncean

**Școala Națională de Studii Politice și
Administrative, București**
Universitatea Spiru Haret, București

**Școala Națională de Studii Politice și
Administrative, București**





TENDINȚE ACTUALE ÎN EDUCAȚIA DOCTORALĂ

Laura GRÜNBERG

Liviu ANDREESCU

Marian-Gabriel HÂNCEAN

București

mai 2009



Proiect finanțat de
UNIUNEA EUROPEANĂ



MINISTERUL MUNCII,
FAMILIEI ȘI PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSORU



FONDUL SOCIAL EUROPEAN
POSDRU
2007-2013



FONDUL SOCIAL EUROPEAN
POSDRU
2007-2013



MINISTERUL EDUCAȚIEI,
CERCETĂRII ȘI INOVĂRII
OPSDRU



UNIUNEA EXECUTIVĂ PENTRU
FINANȚAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI
SUPERIOR ȘI A CERCETĂRII
ȘTIINȚIFICE UNIVERSITARE



CUPRINS

Secțiunea I

Tendințe actuale în educația doctorală

1. *Introducere*
2. *Documente și organisme internaționale relevante pentru procesul de reformă al studiilor doctorale*
3. *Tendințe actuale în educația doctorală*
4. *Remarci finale*

Secțiunea a II-a

Studii de caz

- A. *Sisteme de educație doctorală în: Marea Britanie, Finlanda, Franța*
- B. *Sisteme de educație doctorală în: Germania, Canada și SUA*
- C. *Tabel comparativ al sistemelor de educație doctorală*

Referințe bibliografice





Secțiunea I

Tendențe actuale în educația doctorală

Laura Grünberg

Studiul de față oferă o sinteză a tendințelor actuale ale procesului de reformă a studiilor doctorale pe plan internațional, cu accent special pe ceea ce se întâmplă la nivel european.

Sinteza este completată cu o serie de studii de caz care prezintă sintetic și comparativ situația studiilor doctorale în țări precum: Franța, Germania, Finlanda, Marea Britanie, Canada și SUA. Selecția a fost făcută folosind criterii de calitate și diversitate a sistemelor de învățământ superior din aceste țări.

Procesul de reformă în educație, deci implicit și în educația doctorală, este unul permanent. Identificarea unor tendințe internaționale la acest moment oferă doar un cadru orientativ de reflecție asupra a ceea ce se întâmplă sau se discută actualmente în zona reformării studiilor doctorale, cadru care poate facilita exercițiul de conturarea unor strategii și politici de reformă a educației doctorale în România care să fie în acord cu tendințele actuale din domeniu.

1 INTRODUCERE

Recunoscut azi în cele mai multe țări din Europa ca ciclul trei de învățământ superior (în conformitate cu Procesul Bologna), ca "postgraduate education" sau ca "research training"

doctoratul are o istorie îndelungată. În accepțiunea generală în care este perceput astăzi ca o diplomă de educație opțională, recunoscută internațional, expresie a unei calificări profesionale standard superioare, importantă pe piața muncii care permite intrarea în cercetare și în lumea academică, doctoratul își are originea în





Europa medievală unde o diplomă de acest tip avea menirea de a oferi o licență de predare.

Primele grade doctorale au fost înregistrate oficial la Paris în 1150 dar istoria educației doctorale putem spune că începe cu secolul 19 atunci când, o dată cu revoluția industrială, s-a produs o distincție clară între științele teoretice și cele aplicate și implicit între pregătirea doctorală pentru aceste domenii. Atestarea studiilor prin diplome de doctorat a apărut astfel la începutul anilor 1800 în țări precum Germania sub formă de diplome de cercetare-research degree. Până în 1870 universitățile germane erau singurele care se organizau atât în jurul activităților de predare cât și a celor de cercetare, punând accent atât pe libertatea de a învăța, uneori pe cont propriu, a studentului și pe nevoia de implicare a profesorului în cercetare specializată. Reputația modelului german de universitate, contribuția sa la dezvoltarea științei și medicinei au făcut ca țări precum SUA, începând cu 1860, sau Marea Britanie, la sfârșitul primului război mondial, să preia și să adapteze acest tip de model educațional. Astfel SUA acordă primul titlul de doctor în 1861 la Universitatea din Yale, Marea Britanie în 1918, Australia în 1948, modelul răspândindu-se rapid în întreaga lume (Leonard D., 2001).

O bună perioadă de timp doctoratul a fost cunoscut doar în varianta lui de perioadă de studiu individual (apprenticeship), iar masterul și doctoratul erau practic sinonime.

Educația doctorală a fost în permanentă schimbare și adaptare la cerințele momentului dar în ultima perioadă de timp procesul de reformare a devenit mai accentuat. Lider de piață în producerea de doctorate academice și vocaționale și în recrutarea de talente din afara granițelor sunt Statele Unite ale Americii care au beneficiat de mult timp de un învățământ de masă, inclusiv de producerea la scară mare de absolvenți cu studii superioare și de doctori (Leonard D., 2001, pg 25).

Europa vine din urmă dorind să fie competitivă pe plan global. Pentru asta are nevoie să își crească potențialul de cercetare și inovație, sarcină care revine în mod firesc în responsabilitatea universităților. Schimbările recente din educația





doctorală din Europa reflectă și sunt o consecință a Procesului Bologna, a ambițiosului angajament inclus în Agenda Lisabona de a avea până în anul 2010 700,000 cercetători și de a investi 3% din PIB la nivel European în cercetare după modelul american sau japonez. Cu precădere după anul 2005 Europa caută cu efervescență soluțiile adecvate pentru a produce un Spațiu European al Învățământului Superior și un Spațiul European al Cercetării care să fie destinații de studiu și cercetare atractive și competitive la nivel global, pentru a creiona un mediu de cercetare axat pe excelență, care să pună accent pe inter și multidisciplinaritate, diversitate culturală și mobilitate.

Se observă deci peste tot în lume o preocupare din ce în ce mai intensă pentru regândirea programelor și sistemelor de educație doctorală, astfel încât acestea să se adapteze la noua societate bazată pe cunoaștere și inovare, la fenomenul globalizării care a schimbat din temelii normele sociale și temporale, la noua configurare a pieții muncii, la dezvoltările tehnologice fără precedent, la noile evoluții demografice, la noul tip de profil și la cerințele actuale ale aspiranților la doctorat.

Complexitatea și interdependența problemelor cu care ne confruntăm astăzi cer de la sine în întregul proces educațional și în special în componenta lui de cercetare pregătirea de viitori specialiști (cercetători și policy makers) care să poată lucra în medii culturale diferite, să analizeze și să rezolve eficient problemele sociale, economice și politice dintr-o perspectivă transnațională, să se adapteze eficient la noile contexte.

Ca răspuns la asemenea nevoi și presiuni au apărut și sunt testate diverse de forme de doctorat (doctorat de cercetare, profesional, industrial, doctorat în educație, doctorat ca urmare a unor publicații, noi rute pentru doctorat, etc), diverse formule de finanțare, noi modalități de evaluare sau forme de cooperare.





2. DOCUMENTE ȘI ORGANISME INTERNAȚIONALE RELEVANTE PENTRU PROCESUL DE REFORMĂ AL STUDIILOR DOCTORALE

În mod categoric pentru Europa Procesul Bologna este un moment de referință în procesul de reformă a studiilor doctorale. În cadrul acestui mecanism interguvernamental care vizează armonizarea studiilor la nivel european s-a lansat ideea de Spațiul European al Învățământului Superior (EHEA) și de Spațiu European al Cercetării (ERA) astfel încât treptat studiile doctorale au ajuns să fie considerate ca veriga principală de legătură între cele două, ca ingredientul indispensabil pentru creșterea și întărirea capacității de cercetare a Europei și pentru conturarea unui spațiu al învățământului european atractiv și de calitate.

Ideea unui spațiu European al Cercetării a fost enunțată pentru prima dată în 2002, de către Comisia Europeană pentru cercetare condusă de Philippe Busquin. Din acel moment o serie de evenimente și documente, în special după anul 2005, au relansat discuția despre doctorat și despre importanța acestui spațiu european al cercetării, producând o adevărată mișcare de reformă a doctoratului în întreaga Europă.

Din 2002 și până astăzi Procesul Bologna a fost jalonat de o serie de documente reper pentru filosofia și strategia acestui demers, documente care au stat la baza reformei studiilor doctorale în regiune dar și înafara ei datorită impactului produs la nivel internațional.¹

În prima fază a procesului, până la adoptarea Cadrului European de Calificări, nu exista o clasificare clară a doctoratului. Schema Bologna viza inițial doar primele două cicluri de educație (undergraduate și graduate), doctoratul fiind considerat ca parte a ciclului graduate (așa cum e încă văzut oarecum în SUA). Fiecare nouă întâlnire ministerială s-a finalizat cu un comunicat care a adus

¹ Pentru consultarea în întregime a documentelor la care se face mențiune, vezi site oficial *Procesul Bologna*:

<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>





clarificări și a venit cu propuneri concrete de realizare ale obiectivelor Bologna, obiective care implicit au vizat și educația doctorală.

Comunicatul Berlin, 2003: Reprezintă momentul în care ciclul doctoral a fost inclus explicit ca ciclu al treilea al Procesului Bologna, ciclu care asigură legătura între EHEA și ERA. Din acel moment toate nivelele de educație (licență, master, doctorat) devin reglementate. Statele Membre sunt încurajate să elaboreze cadre de calificări compatibile și comparabile și să elaboreze un cadru general de calificări pentru Spațiul European de Învățământ Superior. Este momentul în care dimensiunea socială a PB apare în preambulul comincatului ca semn al importanței. O analiză a situației arăta la acel moment mari diferențe în Europa în ce privește durata, granturile și sprijinul financiar, obligațiile legate de activitățile de predare și cercetare, etc.

Comunicatul Bergen, 2005: Reprezintă un moment crucial pentru reforma studiilor doctorale în Europa. În acest document se precizează explicit nevoia de a dezvolta principiile de bază ale programelor doctorale, se afirmă importanța ciclului 3 în cadrul procesului; se face referire la candidații la acest ciclu de pregătire ca la studenți dar și cercetători în primul stadiu; se specifică faptul că progresul cunoașterii prin cercetarea originală reprezintă componenta cheie a doctoratului; se recomandă dezvoltarea de programe doctorale structurate, cu evaluări transparente și cu o durată medie de 3-4 ani de studiu full time; se cere universităților să asigure programe doctorale interdisciplinare, cu accent pe oferirea de abilități transferabile adaptate la noile nevoi ale pieții muncii; se stabilește Cadrul European de Calificări în Învățământul Superior-ca mecanism de traducere, de convertire a calificărilor, programele doctorale fiind incluse ca nivel 8 al acestui Cadru.

Comunicatul Londra, 2007: Această întâlnire ministerială a făcut un pas important către elaborarea unei viziuni noi în ce privește evoluția studiilor doctorale. Se propune o corelare mai bună între EHEA și ERA, se apreciază





menținerea diversității programelor doctorale și evitarea suprareglementării, se accentuează nevoia de a îmbunătăți statusul, finanțarea și oportunitățile de carieră ale tânărului cercetător. Instituțiile de Învățământ superior sunt invitate să dezvolte strategii și politici educaționale care să includă în mod explicit programele doctorale. Se lansează de asemenea și ideea Registrului European al Asigurării Calității pentru Învățământul Superior. Registrul, lansat în martie 2008, contribuie la o mai mare transparență a mecanismelor de asigurare a calității contribuind la creșterea încrederii în învățământul superior european și contribuind la creșterea mobilității internaționale.

Principiile Salzburg, 2007 (document elaborat de EUA). Adoptarea acestui document a reprezentat concretizarea eforturilor de a contura o viziune consensuală, unitară asupra doctoratului: Un obiectiv, rute diferite, cadru comun. Cele 10 principii sunt:

1. Componenta cheie a doctoratului este progresul cunoașterii prin cercetare originală
2. Programele și pregătirea doctorală trebuie să facă parte integrantă din politicile și strategiile instituționale
3. Importanța diversității de forme de pregătire doctorală
4. Doctorandul este considerat cercetător la început de carieră cu drepturi și responsabilități comensurabile.
5. Recunoașterea rolului crucial al supervizării și evaluării
6. Nevoia de a atinge masa critică în studiile doctorale și de a folosi în acest scop experiențele bune (tip școală doctorală) testate în diferite locuri
7. Durata potrivită: 3-4 ani
8. Promovarea de structuri inovatoare pentru a veni în întâmpinarea nevoii de interdisciplinaritate și de oferire de abilități transferabile
9. Creșterea mobilității internaționale, interdisciplinare și intersectoriale
10. Recunoașterea nevoii de finanțare adecvată și sustenabilă





Comunicatul Leuven, 2009: La ultima conferință ministerială s-a pus accent pe nevoia de a promova, prin intermediul educației, inovația și creativitatea în societate. S-a menționat în acest context faptul că numărul absolvenților cu competențe de cercetare trebuie să crească, programele doctorale urmărind să producă cercetare de înaltă calitate, să fie acompaniate de programe interdisciplinare și inter sectoriale, iar autoritățile publice și instituțiile de învățământ superior să ofere posibilități de carieră academică și de cercetare mai atractive.

În acest proces complicat și complex de armonizare a sistemelor de învățământ superior, jalonat de documente de tipul celor menționate, s-a avut permanent în vedere articularea celor 3 cicluri. Acest lucru a fost facilitat de exemplu prin folosirea Descriptorilor Dublin pentru programele doctorale. Acești descriptori sunt folosiți deja la nivel național și instituțional pentru a defini rezultatele cheie din procesul de educație doctorală. La acești descriptori generali s-au adăugat și elemente specifice produse de rezultatele altor inițiative la nivel de universități, precum cele din proiectul Tuning Education Structures in Europe demarat în 2000 sub egida Programului Lifelong Learning al Comisiei Europene și axat pe identificarea corespondențelor între diverse arii de cunoaștere (discipline) în ideea de a lega obiectivele Procesului Bologna cu cele din Strategia Lisabona.² Transformat din proiect în proces inițiativa Tuning a vizat și ciclul trei Bologna considerând că este foarte important să sporească cunoașterea modului în care sunt organizate și arată la nivel de discipline programele doctorale din diverse țări europene.

În prelungirea implicării directe în PB organizații internaționale precum Comisia Europeană, Consiliul European, EI, ENQA, ESU, EUA, EURASHE, UNESCCO-CEPES, OECD, au propriile lor programe, proiecte și documente care le definesc strategiile legate de sprijinirea reformelor privind educația doctorală.

² Detalii despre această inițiativă la: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>





În ceea ce privește de exemplu eforturile Uniunii și Comisiei Europene în domeniul impulsivării dezvoltării Spațiului European al Cercetării acestea s-au finalizat cu o serie de documente și programe importante pentru reformarea educației doctorale, printre care se pot menționa:

- European Charter for Researchers and the Code of Conduct for the Recruitment of Researchers, 2005

(http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/am509774CEE_EN_E4.pdf)- cele două documente se adresează atât cercetătorilor cât și angajatorilor și constituie un reper pentru politica UE privind cercetarea.

- The European research Area: New Perspectives. Green paper, EC, 2007 http://ec.europa.eu/research/era/pdf/era_gp_final_en.pdf , document care identifică o serie de caracteristici pe care ERA ar trebui să le aibă (flux adecvat de cercetători competenți, infrastructuri de cercetare de top, instituții de cercetare foarte bune, modalități eficiente de transmitere a cunoașterii, priorități și programe de cercetare bine coordonate, deschidere adecvată către lume) și inițiază o dezbateră instituțională și publică cu privire la viitorul ERA

- Programul Erasmus Mundus II, axat pe programe doctorale (2009-2013), cu fonduri de peste 900 milioane de euro, implică atât instituții de învățământ superior cât și centre de cercetare și parteneri din zona de afaceri și crează oportunități sporite de mobilitate.

- The European Research Framework Programme: În cadrul acestor programe s-au conturat inițiative importante pentru studiile doctorale precum: inițierea de rețele de excelență, crearea de platforme tehnologice, înființarea în cadrul Programului Cadru nr. 7 (2007-2013) a Consiliului European al Cercetării (ERC) ca organism independent menit să stimuleze cercetarea sau a Institutul European al Tehnologiei (creat în replică la MIT!)





La rândul ei, Banca Mondială³ are de asemenea programe și inițiative legate de reforma educației terțiare investind între 1990 și 2008 peste 43 bilioane de dolari pentru 327 proiecte educaționale în peste 136 țări. Se acordă prioritate proiectelor legate de diversificare instituțională, dezvoltarea științei și tehnologiei, promovarea mecanismelor privind echitatea, îmbunătățirea capacităților manageriale, etc

UNESCO prin rețeaua de catedre UNESCO contribuie la cooperare și mobilitate internațională și la acumularea de experiențe bune în dezvoltarea programelor doctorale.

OECD este de asemenea un reper în ceea ce privește colectarea și furnizarea de date cantitative și calitative privind dezvoltarea sistemelor de învățământ din țările membre, inclusiv la nivel doctoral. Sintezele tematice din seria „Tertiary Education for the Knowledge Society” sau proiectul comun OECD-Institutul UNESCO pentru Statistici și Eurostat “Careers of Doctorate Holders”, lansat în 2004 pentru a dezvolta indicatori comparabili legați de cariere și mobilități ale absolvenților de doctorat⁴ sunt exemple care dovedesc preocuparea pentru crearea unei culturi a evidenței în ceea ce privește evoluția reformelor în educație, inclusiv la nivel doctoral.

3. TENDINȚE ACTUALE ÎN EDUCAȚIA DOCTORALĂ

La nivel european, dar și internațional, doctoratul își caută la acest moment formule optime de organizare, conținuturi adecvate, medii de desfășurare propice, modalități de finanțare eficiente, parteneri potriviți, etc., pentru a servi mai bine nevoile societății cunoașterii de astăzi și pentru a fi în acord cu noile cerințe de pe piața muncii.

³ Vezi: <http://go.worldbank.org/HBEGA0G2P0>

⁴ Vezi: <http://www.oecd.org/document/63>





În condițiile actuale doctoratul trebuie să satisfacă cererea duală de excelență și de diversitate. Direcțiile generale în care se caută soluții viabile de restructurare în domeniu vizează cu precădere:

- reformarea educației doctorale în conformitate cu exigențele societății cunoașterii (sub imperativul educației permanente cu efect asupra educației pentru excelență)
- racordarea educației doctorale la cerințele pieții muncii (în serviciul public, cu finanțare corespunzătoare și eficiență)
- reformarea educației doctorale din perspectiva centrării pe student (serviciu public dar și privat cu atenția cuvenită intereselor de dezvoltare personală)
- racordarea programelor doctorale la tendințele din cercetarea contemporană (interdisciplinaritate, transdisciplinaritate fără eliminarea ultra specializării, cooperare, etc).

Dincolo de principii și direcții generale, se pot identifica și o serie de deziderate și tendințe specifice în ceea ce privește reformarea concretă a studiilor doctorale.

3.a. Tendințe generale

Aspirație către (minim) consens

Existența unei piețe globale de talente, nevoia de colaborare în această lume globală determină în ultima perioadă atitudini tot mai dispuse la negocieri, la găsirea de puncte de consens și mai puțin de divergență în ceea ce privește sensul de dezvoltare al studiilor doctorale. Se conturează tot mai clar atitudini consensuale asupra direcțiilor de evoluție a studiilor doctorale începând cu redefinirea





conceptului de studii doctorale și terminând cu aspectele formale ca: cine acordă titlul, cine și cum se confirmă calitatea de absolvent.

În Europa aspirația către un consens minimal în ceea ce privește ciclul 3 de educație a devenit parte intrinsecă a PB. În alte regiuni ale lumii PB a trezit suficient interes pentru a impulsiona de asemenea un dialog constructiv în care să primeze cooperarea în numele competiției.

Ca dovadă a interesului sporit față de clarificarea conceptuală și pragmatică a problemelor privind acest ciclu de educație și a dorinței de dialog atât în Europa cât și în țările cu sisteme mari de învățământ /continental, au apărut organisme speciale axate pe schimburi de experiență, care inițiază forme de colaborare în ceea ce privește reformarea ciclului 3 de educație:

- SUA-American Association of Graduate Schools: organizație formată din instituții de învățământ superior din SUA, Canada și din alte regiuni din lume care se ocupă cu educația graduală, cercetare, burse și pregătirea candidaților pentru studii avansate. Universitățile membre în CGS acordă anual 95% din doctoratele din SUA și aproximativ 70% mastererele din SUA (Bologna Handbook, A4.3-1).
- Marea Britanie- United Kingdom Council for Graduate Education (UKCGE): organizație înființată în 1994, comparabilă cu US Council of Graduate Schools
- Europa: The Council for Doctoral Education (EUA-CDE): prima platformă europeană creată pentru a spori vizibilitatea la nivel internațional care are ca obiectiv să identifice și să monitorizeze noile tendințe în educația doctorală în interiorul Europei și în afara ei, să promoveze cooperarea și schimburile de experiențe, să încurajeze dezvoltarea de politici instituționale.

Cantitate, diversitate dar și comparabilitate





Datorită nevoilor concrete ale societății cunoașterii, tendința generală este de creștere a numărului de doctorate. Majoritatea programelor doctorale actuale tind să se reformuleze sub sloganul "Structuri diferite - rezultate comparabile sau "Același nivel dar orientări diferite". Doctoratele s-au înmulțit dar și diversificat în același timp ca răspuns la multiplele provocări venite din partea societății cunoașterii. De la doctoratul tradițional axat strict pe cercetare la cele profesionale sau industriale întâlnim azi o varietate de formule prin care se pot obține aceste grade. Mulți dintre adepții diversificării traiectoriilor posibile pentru obținerea acestei diplome susțin însă constant nevoia ca anumite condiții să fie respectate indiferent de varianta de doctorat aleasă. De exemplu universitățile membre în Grupul COIMBRA consideră drept condiții obligatorii: supervizorul să fie un cercetător recunoscut cu reputație academică și afiliere universitară; responsabilitatea pentru evaluare, examinare și susținerea tezei să revină universității (COIMBRA, 2009). De asemenea nevoia de comparabilitate, cu respectul și încurajarea diversității, transpare în toate documentele internaționale și în toate dialogurile între factorii competenți la nivel instituțional, național, regional și internațional.

Doctoratul ca experiență profesională

Ca trăsătură generală distinctivă pentru modul în care este privit doctoratul astăzi, el nu mai este considerat ca o simplă continuare a studiilor academice (un proces în esență neproductiv) sau ca un demers pur personal, ca o reușită individuală ci ca o experiență profesională. Această schimbare de paradigmă are implicații practice majore legate de: existența de programe doctorale structurate și proiecte doctorale bine definite; modalitățile de recrutare, finanțare, supervizare și evaluare a proiectelor doctorale precum și de cele de ghidare în carieră, care devin acum parte integrantă a proiectului doctoral.





În noua perspectivă, considerat în primul rând ca o experiență profesională, obiectivul unui program doctoral este să motiveze și să pregătească candidații la doctorat astfel încât aceștia să fie capabili:

- să desfășoare activități de cercetare în mod independent;
- să analizeze cu deschidere și profunzime evenimente științifice;
- să determine pașii necesari pentru a atinge o nouă sinteză în domeniu;
- să aducă o contribuție originală la știință și la cercetare- aceasta trăsătură fiind cea care distinge în mod clar doctoratul de celelalte nivele din învățământul superior.

Pregătirea pentru un astfel de doctorat este , sau trebuie să fie concepută și oferită ca un întreg, pe o perioadă limitată de timp și care nu poate fi divizată în unitati mai mici. Fiind o experiență de cercetare profesioanală, examenele și gradele pot fi considerate eventual mai puțin importante. Ca experiență profesională doctoratul trebuie să acopere nu doar capabilități tehnice și de cunoaștere științifică dar și abilități generice (lucrul în echipa, networking, managementul timpului, etc) și abilitati specifice legate de activitatea de cercetare (managementul incertitudinii și al eșecului, capacitatea de a convinge pe alții de relevanța unei ipoteze, etc)

În acest context devine firească atenția sporită pentru cariera de cercetare, grija specială pentru dezvoltarea de oportunități de carieră clare înăuntrul și înafara academiei, între academii și alte sectoare. Universitățile tind să devină tot mai responsabilizate pentru crearea de condiții atractive pentru cercetare și apar documente (precum European Researchers'Charter sau Code of Conduct for the Recruitment of Researchers) produse special pentru a creiona un cadru adecvat cercetării în noul context global.

Post doctoratul- ciclu 4 al Procesului Bologna





Țări ca SUA au o tradiție lungă legată de educația postdoctorală. Ca o recunoaștere a importanței stadiului postdoctoral în SUA a fost creat de exemplu încă din 1919 National Research Fellowship Program de către National Research Council prin intermediul Fundației Rockefeller. În cele 3 decade de funcționare peste 1,300 de tineri au beneficiat de sprijin.

În Europa pregătirea post doctorală funcționează în cadre legale și de organizare încă vagi. Informațiile cantitative și calitative despre această etapă de dezvoltarea profesională nu sunt încă suficiente, fiind necesară o identificare mai bună a caracteristicilor, ambiguităților și problemelor de organizare și finanțare legate de această perioadă postdoctorală.

Este însă evident faptul că din ce în ce mai mult doctoratul nu mai este considerat punctul terminus al educației superioare. Tot mai mulți absolvenți de doctorat, mai ales cei din domeniile științei, simt nevoia să își dezvolte în continuare abilitățile de cercetare după obținerea doctoratului, înainte de a se angaja undeva. Instituțiile, la rândul lor, preferă să angajeze pe poziții academice sau ca cercetători (senior researcher) persoane care, după doctorat, au acumulat și o experiență "post doc".

În Europa se discută la acest moment tot mai mult despre stadiul post doctoral-ca despre ciclul al 4-lea în cadrul EHEA și/sau ca stadiu obligatoriu de cercetare. Introducerea poziției de "postdoc" ca ciclul 4 în PB este o tendință pe care o sesizează și studiile unor organisme internaționale precum OECD (Santiago, P., 2008). În ciuda unui statut oarecum neoficial, nedeclarat, acest ciclu există deja în mentalul colectiv și în practica de zi cu zi urmând să fie reglementat în aceeași măsură în care au fost și celelalte cicluri de educație.

Armonizare între cicluri

Dincolo de controversele privind legătura care trebuie sau nu să existe între master și doctorat (masterul etapă obligatorie pentru accesul la doctorat- așa cum





e cazul în majoritatea țărilor europene și în multe locuri din Canada, sau acces la doctorat fără master-ca în SUA unde mastererele au o orientare mai profesională fiind de multe ori concepute ca ciclu terminal) există o tendință generală de a aborda reforma de-a lungul întregului lanț educațional, ca pe un continuu.

La nivel instituțional, național, regional și internațional există un interes crescând pentru tratarea ciclului doctoral (mai nou și cel post doctoral) ca un continuu firesc al ciclurilor anterioare, pentru armonizarea între cicluri și nu pentru abordarea segregată a reformei pe fiecare segment de educație. Documentele Bologna precizează clar această necesitate de abordare holistă a reformei în educație.

Încurajarea (cu moderație) unei noi culturi a reglementării

O anumită informalitate a doctoratului din anii 70-80 este înlocuită astăzi cu o nouă cultură a reglementării. Așa cum remarcă și Kehm "tendința este de a stabili o structură relativ formală pentru educația doctorală, asta însemnând abolirea modelul tradițional de tip apprenticeship.[...] în favoarea unei educații și pregătiri pentru cercetare mai structurată în cadrul unor programe disciplinare sau interdisciplinare sau a unor școli graduale" (Kehm, 2004, p.283).

Dacă pentru nivelul de licență și masterat presiunile externe de reformare au fost puternice, în cazul educației doctorale acestea sunt mai puțin influente, universitățile dorind în general să aibă autonomie mult mai clară în privința strategiilor de restructurare ale educației la acest nivel. Din acest punct de vedere orice reformă în Europa la nivelul ciclului 3 de educație se face în acest context special în care posibilitățile de intervenție din partea factorilor externi sunt mai limitate. Universitățile din SUA sunt un bun exemplu de urmat. Ele au demonstrat capacitatea de a-și monitoriza și reforma voluntar programele doctorale cu ajutorul unor instrumente diverse: competiție reală de talente la admitere, folosirea de benchmarkinguri, evaluări colegiale și comparative desfășurate prin





intermediul unor agenții precum Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (U Schreiterer, pg 154, 2008).

Se simte din ce ce în ce mai pregnant în educația doctorală o orientare către centralizarea și standardizarea practicilor instituționale. Școlile graduale sau doctorale prin intermediul cărora universitățile își stabilesc regulile, strategiile, politicile și procedurile de desfășurare și de evaluare ale programelor doctorale devin tot mai răspândite. Se atribuie credite pentru studiile doctorale, se propune acordarea de Supliment la diplomă și pentru doctorat (pentru a fi mai ușor de recunoscut în EHEA și ERA), ideea unui doctorat European e tot mai discutată, se insistă tot mai mult pe construirea unei relații contractuale clare și transparente între cei implicați în educația doctorală, relație în care doctoranzii trebuie să aibă drepturi și responsabilități ca orice student dar și protecție socială. Toate aceste aspecte se circumscriu unui set de inițiative subsumate orientării către construirea unei culturi a reglementării.

Codurile, noile reglementări financiare la nivel instituțional și național, mecanismele create pentru monitorizarea calității și auditurile de calitate, toate țin de asemenea de cultura reglementării care poate fi interpretată ca făcând parte dintr-o politică generală de management al riscului. Din această perspectivă, sunt critici care invocă faptul că excesul de reglementare poate crea bariere în calea creativității și inovației cantonând procesele creative specifice perioadei de doctorat în etape și secvențe birocratice, jalonate de sisteme de control și recompensare care crează în ultimă instanță un mediu ostil riscului inerent oricărui proces de creație, de căutare științifică (Mc William, 2006). Controversa teoretică dintre „știința eroică” a lui K. Popper și teoria reconstrucției paradigmei a lui T. Kuhn își găsește în acest context efectele practice în reformarea doctoratelor.

În universitățile Pierre și Marie Curie și Jean Monnet of St Etienne din Franța există Charte des Theses-un contract semnat de candidat, supervisor, șeful





departamentului și directorul școlii doctorale în care sunt definite drepturile și responsabilitățile fiecăruia.

Cooperare și competiție (“coop-tition”⁵)

În spiritul documentelor recente mobilitatea trebuie să fie o regulă și nu o excepție. În ce privește doctoratul se consideră că “mobilitatea la nivel doctoral trebuie să devină un ingredient obligatoriu în perioada de cercetare”, un mijloc și nu un scop în sine (COIMBRA, 2009).

În contextul în care în Europa se simte o preocupare legată de o posibilă încetinire a mobilității internaționale pusă uneori pe seama noilor structuri Bologna, se simte o dorință tot mai clară de a învinge protecționismul academic și de a promova mobilitatea și cooperarea internațională în zona studiilor doctorale.

Atitudinea generală este că mobilitatea (inclusiv cea inter sectorială și inter disciplinară) să fie mereu încurajate și niciodată penalizate iar problemele iscate de mobilitate (familiale, financiare, absența posibilităților de reinsertie în țara de origine, obstacole birocratice/administrative, probleme de limbă, probleme culturale și sociale, lipsa de informații, opoziție din partea supervisorului, lipsa de rețele internaționale în domeniu, etc) să fie inventariate și depășite pas cu pas.

În ultima perioadă au apărut forme diverse de mobilitate, colaborare și cooperare la nivelul educației doctorale și post doctorale:

- schimburi între profesori și studenți;
- consortii și rețele bazate pe proximitate geografică și tematică (mod de organizare tip rețea a educației doctorale);
- grade comune acordate de una sau mai multe universități din diferite țări;
- certificate comune adiționale;

⁵ Termenul de “coop-tition” a fost introdus de Debra Steward, președinta US Association of Graduates, Schools, Salzburg, 2005.





- schimburi transnationale vizibile fizic sau virtuale;
- internaționalizarea doctoratului;
- Doctoratul Europaeus;
- crearea de organe speciale pentru colaborare;
- forme de cooperare între universități și lumea de afaceri.

Nu este obiectul acestui material de a inventaria în detaliu fiecare dintre aceste formule de colaborare, dar câteva exemple merită menționate (pe lângă cele incluse în studiile de caz).

Grupul COIMBRA (1985): alcătuit din universități europene renumite pentru tradiția de cercetare, localizate în afara capitalelor (38 membri); înființată cu un an înainte de lansarea Programului Erasmus și foarte activ apoi în acest cadru, fiind la originea unor inițiative de mobilitate dincolo de granițele UE. În cadrul acestui grup s-a lansat inițiativa emiterii unui certificat adițional care recunoaște valoarea europeană adăugată a calificării, certificat atașat la diploma obținută. (www.coimbra-group.eu)

LERU: (the League of European Research Universities, 2002) asociație/consorțiu de universități cu programe puternice de cercetare. Cele 20 de universități (din 2006) nu agreează tipul de doctorat supra reglementat și nici credite europene pentru studiile doctorale sau sisteme europene de acreditare (<http://www.leru.org/>)

Universitatea Sapienza, Roma, Italia beneficiază de autonomie în conceperea și managerierea cercetării doctorale prin transferul competențelor de la Ministerul Italian pentru Universități (MURST) la universități. Aici există din 1996 un Program Doctoral European aprobat de UE în domeniul reprezentărilor sociale și al comunicării (care implică universități din 12 țări).





Universitatea tehnică din Eindhoven, Olanda a creat o școală de cercetare graduală și o rețea doctorală care acordă diplome doctorale cu un certificat aditional Cluster (condiția fiind ca cel puțin 15% din credite să fie acordate de o altă instituție).

În ce privește internaționalizarea doctoratului în Europa, ideea unui doctorat european s-a conturat din primii ani ai Uniunii Europene. În 1959 în cadrul tratatului European au existat planuri de a crea o universitate Europeană (Franța s-a opus). În 1992 Franța și Italia au semnat un angajament cadru de cooperare universitară creând pentru prima dată un joint degree. În 1993 un comitet al rectorilor și președinților de universități din țările membre ale comunității europene a identificat o serie de criterii/cerințe pentru ca un PhD să fie numit « Doctorat Europens »: 2 profesori din două instituții de învățământ superior din două țări europene să supervizeze; cel puțin un membru din comisie să fie din altă țară; o parte din teză este scrisă într-o limbă europeană alta decât cea a candidatului; doctoratul să fie parțial rezultatul unei perioade de cercetare de cel puțin un semestru petrecut în altă țară europeană. (detalii în Annamaria Silvana de Rosa, 2008).

Specialiștii au identificat o serie de diferențe între internaționalizarea doctoratului și un Doctorat European (Doctor Europaeus). Se consideră că există la acest moment 4 variante:

- model doctoral uni instituțional : studentul primește diploma de doctor și un certificat de mobilitate;
- modelul doctoral cumulativ bilateral: absolventul obține un titlu dublu și o diploma dubla (double degree);
- modelul doctoratului multilateral (bilateral integrat): Doctor Europaeus: absolventul primește certificat comun bi sau multilateral cu titlul de Dr Europaeus bazat pe o înțelegere bilaterală sau multilaterală semnată de rectorii unor instituții cu integrare și colaborare curiculara avansată și care se orientează după o serie de ghiduri informale;





- model de doctoral multilateral creat în comun (doctorat European): o singură diplomă semnată de rectorul universității coordonatoare și de cel puțin 2 rectori din universitățile partenere pe baza parteneriatelor stabilite și sprijinite de ministerele naționale respective. (Annamaria Silvana de Rosa, 2008)

Există desigur sceptici și critici ai exploziei de mobilități și cooperare. Unii sunt mai curând adepți ai rețelor științifice (care se bazează pe cooperare între indivizi) și mai puțin ai rețelor instituționale științifice (bazate în principal pe cooperare instituțională), alții au rețineri față de tendițele de internaționalizare considerând că internaționalizarea curriculumului, a doctoratului, înseamnă de fapt o uniformizare și o mulare excesivă pe cerințele pieții existând pericolul multiplicării unor "McUniversity". Există și o serie de obstacole legale, instituționale, financiare, lingvistice și logistice în toate aceste forme de mobilitate și cooperare. Un lucru rămâne însă evident : creșterea mobilității și cooperării în domeniul educației doctorale.

Cantitate dar și calitate

Prevalența modelului clasic de doctorat de tip studiu individual și viziunea asupra cercetării ca imprevizibilă au făcut ca managementul și asigurarea calității să joace mult timp un rol minor în educația doctorală. Acest lucru nu mai este valabil astăzi. Instituțiile care oferă programe doctorale trebuie să stabilească, și să demonstreze implementarea de măsuri de monitorizare și control al calității, să urmărească progresul studenților și să ia măsuri, acolo unde e cazul, legate de rata ridicată de ieșire din sistem, să își reajusteze permanent programele și componentele de cercetare la nevoile studentului și ale pieții.

Mecanismele de evaluare a calității diferă de la o țară la alta, de la un continent la altul dar global se simte un accent pe o cultură a evidenței în ce privește calitatea, pe comparabilitatea cadrelor de evaluare a calității.





Agenția de evaluare a cercetării în învățământul superior (AERES) din Franța este o structură administrativă independentă, creată în 2007, care realizează evaluări ale calității instituțiilor de învățământ superior și ale centrelor de cercetare. În ce privește școlile doctorale criteriile urmărite în evaluare sunt: calitatea cercetării, funcționarea programelor, pregătirea și supervizarea (encadrement), urmărirea absolvenților și gradul de inserție al lor pe piața muncii (pentru detalii vezi: <http://www.aeres-evaluation.fr/>)

Excellence Initiative din Germania este o inițiativă de promovare a cercetării de vârf în universitățile și instituțiile de cercetare din Germania. Guvernul Federal (DFG) beneficiază în perioada 2006-2011 de 1.9 bilioane euro ca finanțare adițională pentru:

- scoli graduale de promovare a tinerilor cercetători;
- clustere de excelență pentru promovarea cercetării de vârf;
- strategii la nivel universitar de promovare a cercetării de vârf.

(<http://www.dfg.de/en/>)

Tot în sprijinul îmbunătățirii calității programelor doctorale pot fi considerate și mecanismele specifice de urmărire și monitorizare a traiectului profesional al absolvenților de doctorat dezvoltate în tot mai multe instituții de învățământ superior profil.

Accent pe dimensiunea socială a educației doctorale

SUA acorda primul titlu de doctor în 1861 dar primul titlu de doctor unei femei doar după peste 20 de ani, în 1887. Marea Britanie acorda primul titlu de doctor în 1918 dar primul doctorat în "Women's Studies" apărea de abia în 1989 la York University. Australia acorda primul doctorat în 1948 dar primul titlu de doctor unei femei în 1994-lui Erica Wolff, laureată a premiului Nobel. Asemenea





decalaje au existat în timp și cu privire la alte grupuri sociale defavorizate în diverse momente ale istoriei.

Accesul la studii superioare a fost și încă mai este restricționat explicit, dar mai ales implicit, pentru "alții"- de altă rasă, clasă, etnie, pentru cei cu anumite dizabilități sau care provin din zone defavorizate social și economic. Și asta pentru că instituțiile de învățământ superior sunt instituții care nu doar reflectă anumite identități de gen, rasiale, etnice, etc., ci le construiesc în mod activ. În timp anumite decalaje se diminuează, se modifică sub impactul presiunilor venite de cele mai multe ori chiar din partea grupurilor respective.

În acest context, documentele recente pun accent pe dimensiunea socială a accesului la studii doctorale (diversitatea candidaților, aspecte de gen, etnicitate, dizabilitate, background economic și social). Multe instituții de învățământ superior (cel puțin în Europa) nu acordă atenție acestor aspecte considerând excelența ca fiind singurul criteriu viabil și corect pentru accesul la doctorat, reducând de multe ori dimensiunea socială doar la aspectele privind accesul femeilor și neluând în calcul alte problemele de inegalitate (de gen, etnie, vârstă, dizabilitate, etc) ce apar în diverse etape ale educației doctorale, nu doar la admitere. Abordarea problemelor legate de egalitate și echitate a fost mult timp una de tip liberal, individualistă, cu accent pe tratamentul egal pentru fiecare în parte, pe ideea drepturilor individuale și nu una în care aceste probleme sunt abordate la nivel instituțional.

Desigur progresele în ceea ce privește accesul grupurilor defavorizate la educație doctorală sunt evidente în ultimul deceniu. Au apărut o serie de inițiative pozitive: legislații antidiscriminatorii pentru învățământul superior, regulamente de admitere corecte și transparente, servicii speciale de consiliere și ghidare în carieră pentru grupuri defavorizate, bonusuri acordate instituțiilor care iau măsuri pentru promovarea egalității de șanse, sprijin financiar special pentru anumite grupuri sociale pentru continuarea studiilor, inclusiv la nivel doctoral.





Tările Nordice, Germania sau Austria sunt frunteșe în promovarea de politici de oportunități egale la nivelul educației doctorale. Așa cum observă studiile recente OECD, există o lipsă de date privind amploarea fenomenului. Există informație cantitativă satisfăcătoare despre diminuarea inegalităților numerice în ce privește accesul femeilor la învățământul superior sau despre menținerea discrepanțelor de gen pe discipline (sub reprezentarea femeilor în științe și inginerie, suprareprezentarea lor în științele educației), despre diferențele intergeneraționale dar informația este slabă în ce privește grupurile etnice sau cu dizabilitate, sau în ceea ce privește impactul backgroundului socio economic asupra aspirațiilor pentru studii doctorale și post doctorale (OECD, 2008). Abordările intersecționale (în care genul, etnia, vârsta, backgroundul economic, etc variabile combinate în analiză) sunt rare.

Eument-net-Building a European Network of Mentoring Programme for Women Scientists-program tip consorțiu inițiat în 2007 în cadrul European Framework Programme for Research and Technological Development (FP6) pentru a crea o rețea transnațională de programe de mentoring vizând promovarea femeilor în universități și cercetare (<http://www.eument-net.eu>)

Center for Integrated Protein Science Munich, Germania are o politică specială de promovare a egalității de gen: facilități adecvate pentru copii, sprijin financiar pentru femeile gravide candidate la doctorat și postdoctoral (max 500 Euro pe lună)

(<http://www.cipsm.de/aboutCIPSM/genderEqualitz/index.html?style=0>)

În Suedia, țară etalon pentru politicile de egalitate de gen, unde fiecare instituție de învățământ superior folosește 0,3 % din finanțarea publică obținută (cu excepția doctoratului), la Universitate Lund se stipulează clar în regulament încurajarea diversității și a unei distribuții echilibrate de gen la admiterea la





doctorat, cu favorizarea genului subreprezentat în cazul în care celelalte condiții sunt similar îndeplinite (<http://www.lu.se/lund-university>).

La Universitatea Graz, Austria, există un comitet pentru oportunități egale care aprobă fiecare anunț pentru înscrierea la doctorat și este reprezentat în procesul de selecție

Uniunea Europeană are tradiție, expertiză și rezultate în domeniul "femei și știință". A creat Women and and Sciene Sector care se ocupă cu promovarea cercetării în domeniul (vezi de exemplu raportul Promoting Excellence through Mainstreaming Gender Equality"), a inclus dimensiune de gen și a monitorizat din perspectivă de gen programele sale cadru (de exemplu cele de tip Erasmus)

UNESCO acordă din 1998 premiile-bursă de studii « L'Oreal UNESCO » pentru tinere cercetătoare femei din întreaga lume (www.unesco.org/en/science/women)

Marketizarea studiilor doctorale

Instituțiile de învățământ superior de astăzi sunt obligate să se promoveze mai eficient, să-și atragă în programele lor doctorale tinerii cei mai talentați de pe piața globală de talente, să fie actori proactivi pe piața cunoașterii.

Dacă în trecut SUA își alegeau specialiștii pe care să-i păstreze în sistem beneficiind de o suprasolicitare de cereri de studii doctorale, actualmente și ea a intrat în competiția globală pentru o nouă populație de studenți cu opțiuni de educație și profesionalizare mult mai diversificate geografic și tematic.

În acest context o adevărată politică de marketing pentru studiile doctorale este concepută și implementată în diverse țări.

La nivel național în Europa guvernele sunt cele care fac de cele mai multe ori eforturi de promovare ale sistemelor lor de învățământ superior prin agenții specializate deja existente (DAAD în Germania, UK British Council, NUFFIC în





Olanda, CIMO în Finlanda, etc) sau prin crearea de entități noi (EuroFrance-astăzi CampusFrance în Franța).

Au apărut de asemenea oficii speciale pentru promovarea educației superioare, inclusiv la nivel doctoral sau « etichete europene de calitate » (de tip European Quality labels in Chemistry) oferite anumitor instituții prin programe speciale menite să ofere vizibilitate și să creeze notorietate educației europene în anumite discipline.

La nivel european Comisia Europeană joacă un rol principal în eforturile de promovare ale sistemelor de învățământ superior (vezi de exemplu « Global Promotion Project (GPP) lansat pentru perioada 2007-2009). La nivel global Programul Erasmus Mundus sau EU-Asia Higher Education Platform se circumscriu de asemenea eforturilor în aceeași direcție de sporire a atractivității sistemelor naționale de învățământ superior, implicit ale componentei lor postuniversitare (The European Higher Education Area in a Global Context. Report on overall developments at the European, national and institutional levels. 2009)

În Noua Zeelandă guvernul a numit consilieri pe educație la misiunile diplomatice din Belgia, Chile, China, India, Coreea, SUA pentru a promova relații bilaterale mai bune pe anumite domenii prioritare (de tip biotehnologia, comunicare și tehnologia informației)

(OECD, 2008, pg. 266)

Olanda a deschis "Netherland's Education Support Offices" în China, Indonezia, Mexic, Taivan, Vietnam, Rusia (în 2008) pentru a-și promova programele de educație terțiară, inclusiv cele doctorale. (OECD, 2008, pg. 266)

Australia, cu un sistem educațional bazat pe cel britanic, intră tot mai puternic pe piața de educație superioară de limba engleză folosind de exemplu alumni de origine asiatică pentru a-și promova programele doctorale. Au agenți în străinătate





care sunt plătiți cu 1000-1500 USD comision pentru fiecare student adus din țări asiatice (Leonard, D., 2001, pg 27)

The European Quality Labels în Chemistry este o schemă de marketing pentru domeniul chimiei organizată în 45 de țări implicate în procesul Bologna. "Eticheta" este acordată instituțiilor care se califică sub numele de Eurobachelor, Euromaster, sau Eurodoctorate (propus). Proiectul este sprijinit de Comisia Europeană prin programul Socrates www.chemistry-eurolabels.eu

3.b. Tendințe specifice

Doctoratul este organizat astăzi fie strict la nivel instituțional (SUA) fie la nivel național (majoritatea țărilor din Europa, Australia) sau federal (Canada). Există sisteme de educație în care statul coordonează în principal instrumentele și politicile de organizare ale doctoratului (Marea Britanie, Franța sau Finlanda) sau sisteme descentralizate, eterogene, neuniforme de organizare pentru acest ciclu de educație (SUA, Germania, Canada).

În Europa coexistă la acest moment o varietate de doctorate: doctoratul de cercetare, doctoratul profesional, higher level doctorates (UK, Irlanda, Danemarca), doctoratul prin noi rute, doctorat pe baza de publicații. În SUA putem distinge în principal: doctoratul profesional; doctoratul de tip "doctor în educație" și cel de cercetare (vezi studii de caz pentru mai multe detalii)

Dincolo de această heterogenitate, există câteva tendințe comune în ceea ce privește abordarea reformei studiilor doctorale la nivel de organizare, finanțare, conținut și pedagogii.

(i.) La nivel de organizare (structuri și forme; recrutare, acces și admitere; durata medie; conducere/coordonare/evaluare/supervizare)





Programe doctorale structurate

În încercarea de a găsi structurile și formele de organizare a educației doctorale care pot aduce valoare adăugată instituțiilor respective și candidaților la doctorat se observă trecerea de la modelul individual (de tip "apprentenship") la o educație doctorală structurată, formală. Acest lucru se materializează în principal prin crearea și înmulțirea de școli graduale și doctorale⁶.

Conform unui studiu EUA în anul 2006, în 30% din instituțiile europene investigate exista o formă de școală doctorală/graduală. Țări precum Franța, Lichtenstein, Turcia au doar școli doctorale/de cercetare; Croația, Spania beneficiază doar de programe doctorale structurate; în țări precum Austria, Cehia, România, Polonia, Rusia, Gecia, etc există o combinație de pregătire individuală și programe structurate; în Italia sau Norvegia funcționează o combinație de școli doctorale și programe structurate iar în Finlanda, Germania, Armenia, UK întâlnim toate variantele (EUA Trends V, 2007).

Dincolo de diferențe, urmând modelul american, în Europa școlile doctorale se impun din ce în ce mai mult ca formă de organizare a studiilor doctorale care oferă avantaje față de forma clasică de studiu individual: produc un mediu de cercetare stimulator; promovează cooperare între discipline; oferă o structură administrativă clară; oferă un statut bine definit pentru candidați; tinerii cercetători nu sunt izolați; cercetătorii debutanți și seniorii lucrează împreună; sprijină dobândirea de abilitati transferabile; garantează mai bine asigurarea calității și monitorizarea rezultatelor; crează un cadru propice unui formalism (coduri de practica, proceduri, mecanisme) care să permită funcționarea corectă și eficientă; sporesc posibilitățile de mobilitate, colaborare internațională și interinstituțională.

⁶ Școlile doctorale/de cercetare: structuri organizatorice care includ doar candidații la doctorat. Se organizează în jurul unei discipline, teme de cercetare sau un domeniu interdisciplinar; pot implica o instituție sau mai multe; școlile graduale: structuri organizatorice care includ candidatii la doctoral dar și studenții la master.





În Franța există din 2006 legislație specială pentru funcționarea școlilor doctorale. La nivel instituțional Universitatea Pierre și Marie Curie din Paris are de exemplu 16 școli doctorale organizate în cadrul unui Colegiu de Școli Doctorale. Facultatea de Științe Politice din Paris are un masterat de cercetare introdus în 2004 ca punct de intrare pentru programul doctoral, 80% din studenții doctoranzi fiind recrutați de aici.

În Belgia există Fonds National de la Recherche Scientifique (FNRS) - organism creat pentru sprijinirea cercetării științifice și finanțarea cercetării în universitățile din comunitatea franceză din Belgia. Prin intermediul Comisiei de școli doctorale din cadrul FNRS se promovează și se finanțează școli doctorale (Graduate Colleges) și școli doctorale tematice (Graduate Schools) interuniversitare, interdisciplinare și internaționale. <http://www1.frs-fnrs.be/>.

University College din Londra, Anglia (UCL) organizează și manageriază programele doctorale prin intermediul UCL Graduate School care acopera 72 de departamente. Școala oferă pregătire în abilități transferabile, manageriază evaluarea calității și oferă fonduri pentru cercetarea doctorală și pentru participarea la conferințe. <http://www.ucl.ac.uk/>.

Programele doctorale de la Universitatea Yvaskyla din Finlanda sunt derulate parțial în cadrul școlilor naționale graduale finanțate de către Ministerul Educației. Universitatea coordonează 7 școli naționale graduale și ia parte în 43 din ele (în 2005). În plus universitatea a stabilit un număr de școli instituționale graduale manageriate de membrii facultății. <http://www.jyu.fi/en/>.





Studii doctorale mai concentrate și mai focusate

O privire succintă asupra educației doctorale în Europa arată că aceasta este la acest moment foarte fragmentată. Peste o mie de universități conferă grade doctorale în Europa spre deosebire de aproximativ 400 de instituții care acordă PhD în SUA, mai puțin de o sută dintre acestea fiind responsabile de peste 80% din toate titlurile de doctor acordate.

Studentii doctoranzi non europeni sunt mai numeroși în SUA decât în Europa, excepție făcând țări precum Anglia sau Elveția. Cu toate că numărul doctoranzilor europeni este mai mare decât cel din SUA, proporția de cercetători de pe piața muncii e mai mică în Europa decât în SUA sau Japonia. În SUA 4 din 5 cercetători sunt în sectorul business spre deosebire de UE unde doar 1 din 2 lucrează în acest sector, marea majoritate a doctorilor din Europa fiind angajați în sistemul universitar (LERU, 2007)

În Europa, fiind un sistem așa de fragmentat fondurile, și așa puține, precum și energia intelectuală consumată sunt dispersate astfel încât impactul scontat asupra progresului cercetării este pe ansamblu unul difuz, sub așteptări și sub nevoile pieții (LERU, 2007). Edificatoare în acest sens este lipsa de cercetători pe piața Europeană.

În acest context este de la sine înțeles că cercetarea în Europa poate să devină competitivă în măsura în care doctoratul tinde să se concentreze în anumite centre puternice de cercetare și mai focusat pe teme actuale de interes pentru societatea cunoașterii. Pentru realizarea acestui deziderat este nevoie de colaborare mai bună între instituții și de o repartizare mai eficientă a resurselor și atribuțiilor între instituții. Acest lucru începe să se întâmple. Consorțiile și rețelele universitare puternice la nivel de cercetare apărute, accentul mai ridicat pus pe monitorizarea și controlul calității studiilor doctorale lucrează subtil la cernerea





capacităților de cercetare ale instituțiilor, la ierarhizarea lor pe criterii de excelență și astfel la atragerea de fonduri către un număr mai restrâns de asemenea instituții.

În ce privește programele de studiu doctoral dacă în SUA ultraspecializarea considerată specifică acestei perioade de studii este uneori criticată, în Europa din contră, există o dorință exprimată tot mai clar de a oferi programe doctorale mai focusate, care să ofere ultraspecializare pe diverse domenii prioritare la acest moment (la pachet însă cu o pregătire interdisciplinară și cu achiziționarea de abilități transferabile).

Reducerea duratei medii a studiilor de la admitere la obținerea titlului de doctor

Timpul necesar pentru a obține un grad doctoral în Europa era de aproximativ 6-8 ani și a fost redus în ultima vreme ca urmare a introducerii programelor stucturate și unor scheme stricte de finanțare. Durata oficială și recomandată pentru studiile doctorale în cadrul PB este astăzi de 3-4 ani full time. Timpul real necesar pentru obținerea gradului tinde să fie între 4-5 ani. (vezi EUA Trends V, 2007 pentru detalii pe țări). În America durata medie este mai mare.

Tendința generală în Europa dar nu numai este de a reduce durata și de a uniformiza perioada necesară de studii doctorale Reducerea duratei de pregătire a unui doctorat are rațiuni economice și pragmatice evidente. Pe de altă parte există domenii, precum medicina, sau arii de cercetarea în care limitarea temporală e inaplicabilă. Aceste aspecte fac obiectul discuțiilor și negocierilor la acest moment.





Atenție sporită pentru etapa coordonării/supervizării educației doctorale

La nivel de evaluare, coordonare și supervizare a pregătirii doctorale interesul pe plan internațional pentru reformare este evident. Există o tendință pentru adoptarea practicilor de supervizare multiplă. Se experimentează modele diverse de tutoriat sau co-tutoriat (co tutelă) cu supervizori din instituții diferite. Un supervizor poate fi de exemplu responsabil cu partea administrativă și de cea de training și altul cu aspectele privind cercetarea.

Dincolo de anumite probleme (ca de exemplu absența bruscă sau perioada sabatică a unui supervizor) supervizarea multiplă este tot mai agreată. În cadrul acestor aranjamente noi relația supervizor-student nu mai este una de tip angajator-angajat, una de tip "feudal" cum se practica în majoritatea țărilor din Europa continentală. Scopul acestor noi formule este creșterea calității programelor doctorale.

Universitatea Salford din Marea Britanie oferă un toolkit foarte detaliat ("supervisor în a box") pentru supervizori și studenți.

La Universitatea Leeds din Marea Britanie candidatul este încredințat unei echipe de supervizori în una sau mai multe școli. El are cel puțin un supervizor principal și un advisor și are dreptul la minim 12 întâlniri cu echipa de supervizori.

Universitatea Yvaskyla, Finlanda sau Universitatea Frankfurt pe Main, Germania aplică de mult timp modele de echipe de supervizare și paneluri de evaluare.

În Turcia sau Spania există un tutor pe perioada pregătirii și apoi un supervizor pentru elaborarea tezei.





Dezvoltarea continuă a abilităților profesionale a cadrelor didactice (conducători, evaluatori, supervizori de doctorat)

Se consideră că Europa, dar și Australia sau Canada, au eșuat în a comercializa știința și cercetarea publică (după model american). O posibilă cauză a acestui insucces este și lipsa de abilități antreprenoriale în rândul profesorilor, managerilor, doctoranzilor. Din acest motiv, în ultima vreme, se pune un accent mai mare pe dezvoltarea permanentă a competențelor (generale dar și specifice) celor implicați în procesele de evaluare, coordonare și supervizare a educației doctorale. Se urmărește includerea acestor activități în procedurile de evaluare a calității, acordarea de finanțare corespunzătoare pentru astfel de programe de pregătire continuă (vezi Santiago, OECD, 2008, pg 103)

Acest lucru se realizează prin diverse metode: modele diverse de pregătire (module, seminarii, etc), includerea activităților de supervizare în norme, luarea în calcul la promovare și salarizare a acestor activități, existența unor cerințe formale de certificare a competențelor de coordonare, evaluare și supervizare a doctoratului. În multe țări Europene asemenea cerințe par de-a dreptul "revoluționare" creând tensiuni mai ales între generații.

Marea Britanie a introdus în 2004 un program de dezvoltare a abilităților profesionale ale supervisorilor pe baza unui Cod de Practică creat special pentru programele de cercetare și dezvoltat de Agenția de Asigurare a Calității (training informal, de o zi, bazat pe discutii de caz, împărtășirea de experiențe).

La Universitatea Newcastle upon Tyne din Mare Britanie toți cei care doresc să fie conducători de doctorat trebuie să treacă printr-un training. Dacă sunt pentru prima dată supervizori trebuie să secondeze prima dată o supervizare (în calitate de asistent)





Atenție sporită pentru tipurile de servicii și facilități oferite

Multitudinea și diversitatea de doctorate existente, noile cerințe de calitate, formele noi de supervizare și evaluare necesită diversificarea și îmbunătățirea serviciilor și facilităților oferite. O inițiativă interesantă în acest sens este de exemplu oferirea de către instituții de planuri de dezvoltare personală pentru candidații la doctorat ca o formă de ghidare a carierei. De asemenea au apărut diverse inițiative de monitorizare a patternurilor de carieră ale absolvenților ca instrumente de analiză a eficienței și relevanței ofertei educaționale (tracking mechanisms).

Universitatea Newcastle, Marea Britanie a introdus Planuri de Dezvoltare Personală create în colaborare cu University's Skills Officer și Careers Services pentru fiecare candidat la doctorat (<http://www.ncl.ac.uk/>)

La College University din Londra este obligatorie utilizarea unui Research Student Log. (<http://www.ucl.ac.uk/>) folosit ca instrument de evaluare a calității programelor oferite.

La Universitatea Jyväskylä din Finlanda există o platformă web pentru studenți ca un instrument de comunicare între candidați și supervizori, între candidați și comunitate științifică în general. (<http://www.jyu.fi/en/>)

Universitatea Leuven din Belgia utilizează un "exit pool" cu ajutorul căruia monitorizează și analizează motivele pentru care tinerii cercetători pleacă din universitate. Toți absolvenții de doctorat completează chestionarele electronic

Universitatea autonomă Barcelona din Spania are un sistem inovator de urmărire a absolvenților și un site interactiv (<http://idea.uab.es/graduates.htm>).





Școala graduală a universității Jean Monnet din St. Etienne, Franța a dezvoltat un software special (SECODOC) pentru a organiza și manageria programele doctorale și beneficiază de un Observator pentru Școala Graduală

Doctorandul: student - cercetător –angajat

Există țări în care doctorandul este considerat exclusiv student (UK, Estonia, Czech, Russia, etc), angajat ((Danemarca, Olanda, Bosnia-Herzegovina) sau are un status combinat între cele 2 poziții (ca în majoritatea țărilor, inclusiv România –vezi EUA, 2007).

“Early stage researchers” sunt definiți conform European Charter for Researchers ca fiind specialiști (professionals) pregătiți prin cercetare pentru conceperea și crearea de cunoaștere, produse, procese, metode și sisteme noi și pentru managementul de proiecte specifice. Ei sunt așa numiții “knowledge workers”.

Tendința generală este de a considera candidatul la doctorat atât ca student dar și ca tânăr cercetător aflat în prima fază de cercetare. Se recomandă în general ca el să lucreze în perioada doctoratului într-un mediu de cercetare de cât mai bună calitate (cluster), securizat din punct de vedere economic, cu un statut legal și social bine definit pe o perioadă de la 3-5 ani în funcție de circumstanțe.

În Norvegia candidații sunt angajați cu contracte de angajare care stipulează drepturi și îndatoriri aferente. Ei nu sunt studenți așa că nu au nevoie să se înscrie (de “ registration”) pentru a lua parte la cursuri. Înscrierea la un program doctoral se face prin semnarea unui contract în care se specifică supervizorii. Contractul de muncă și cel de PhD sunt două lucruri separate (inclusiv în timp). Aici există o oarecare îngrijorare legată de o posibilă orientare către tratarea doctorantului ca student în PB.





(ii.) La nivel de finanțare

Toate studiile arată că instituțiile Europene de învățământ superior sunt subfinanțate (GUNI, 2006) iar sursele de finanțare nu sunt diversificate. În medie resursele Europei pentru învățământ superior per capital sunt la jumătate sau o treime față de cele din SUA.

Finanțarea studiilor doctorale trebuie să țină pasul cu cerințele pieții muncii și cu nevoile de cercetare actuale. Există în lume la acest moment mecanisme diverse de finanțare ale studiilor doctorale: sume forfetare date de guvern (lum sum), granturi competitive, o combinație de cele 2, fonduri speciale, etc. SUA este poate cel mai bun exemplu în ce privește această diversitate (vezi studiu de caz anexă). Puține țări au scheme speciale de finanțare a programelor doctorale.

În Europa tendința clară este de a acorda mai mult sprijin pentru programe/școli doctorale decât pentru indivizi (un contra exemplu ar putea fi Germania unde 85% din fondurile alocate pentru doctorat merg la candidat și doar restul la programe).

Se acordă de asemenea atenție mai mare factorilor care au impact asupra studiilor doctorale și implicit asupra finanțării acestora. Este vorba de exemplu de atenție acordată cercetărilor în domenii care necesită experimente, a căror durată nu pot fi scurtată, sau aspectelor privind dimensiunea de gen a educației doctorale: faptul că femeile își întrerup de exemplu cariera pe motive de maternitate fiind astfel nevoie de o flexibilitate de program și finanțare.

O altă tendință care răspunde nevoilor pieții este creșterea numărului de doctorate part time. Cu toate că prevalează studiile full time în SUA, Anglia sau alte țări europene studenții part time sunt din ce în ce mai mulți.

În Finlanda există o schemă specială de finanțare a școlilor doctorale cu o durată fixă de 4 ani pe bază de finanțare competitivă oferită de Ministerul Educației.





În Franța există scheme speciale de finanțare pentru doctorat de tip CIFRE – program pentru facilitarea tranziției absolvenților de doctorat în sfera privată (firmele care angajează absolvenți de doctorat sunt sprijinite financiar timp de trei ani).

Universitatea de Științe și Tehnologii, Lille, Franța beneficiază de sprijinul comun al mai multor actori: CNRS-Centrul National de Cercetare Științifică, industria, autorități regionale, agenții naționale, Ministerul Cercetării.

University College London sau Strathclyde University din Marea Britanie folosesc granturi de finanțare cu industria (CASE-Co-operative Awards in Sciences of the Environment) pentru doctoranzi care implică un model de supervizare comun academie/industrie.

În Olanda Ministerul de Afaceri Economice oferă un sistem de “knowledge vouchers”-subvenții care permit SMEs să cumpere servicii de cercetare de la universități. Sistemul încurajează relația dintre companii și instituțiile de învățământ superior. Valoarea unui asemenea voucher este de 7500 Euro. Din 2006 au apărut și vouchere de valoare mai mică-2500 EURO. Sistemul a fost foarte bine primit (sursă: OECD, 2008, pg 156)

Australia a inițiat în 1990 programul Co-operative Research Centre (CRC) pentru a întări capacitatea de cercetare, a impulsiona legături între industrie și mediul academic, a produce specialiști cu abilități relevante pentru nevoile pieței. CRC sunt companii formate prin colaborare între cercetători și lumea afacerilor și cuprinde organizații private, organisme din industrie, agenții guvernamentale de cercetare, universități. Procesul de inițiere a unui nou CRC este unul competitiv . De la inițiere peste 3000 de studenți , inclusiv doctoranzi doctoranzi au beneficiat de avantajele acestui program. (sursă: OECD, 2008, pg 156)





(iii.) La nivel de conținut și pedagogii

Multidisciplinaritate – Interdisciplinaritate – Transdisciplinaritate

Astăzi se consideră că educația doctorală trebuie să nu fie cantonată îngust pe un topic de cercetare sau pe o metodologie ci să respire transdisciplinar, să stimuleze gândirea interdisciplinară, scopul ei principal fiind acela de a crea "a habit of mind".

Chiar dacă în continuare se urmărește și ultraspecializarea se observă în educația doctorală o trecere de la cercetare monotematică (axată pe o singură temă de cercetare) la programe doctorale de cercetare în care candidatul studiază la un loc cu alți studenți care vin din alte domenii de cercetare fiind astfel expus la experiență multidisciplinară.

Universitatea Göttingen, Germania oferă exemplu bun de interdisciplinaritate și colaborare intersectorială prin programe structurate de doctorat organizate în colaborare cu Institutul Max Plank precum și cu colegii graduale organizate împreună cu DFG.

Dezvoltare de abilități transferabile

Se pune de asemenea accent din ce în ce mai mare pe dezvoltarea de abilități transferabile precum cele de învățare și perfecționare continuă (life long learning); comunicare și limbaj; entrepreneuriale; lucru în echipa, etc.

Astfel în tot mai multe instituții de învățământ superior au apărut cursuri de pregătire care includ practici profesionale transversale (managementul de echipa, drept, comunicare interpersonală, managementul carierei) și informații pe subiecte specifice (de tip drepturi intelectuale)





Universitatea Edinburgh, Marea Britanie oferă cursuri speciale pentru dobândirea de abilități transferabile (Research Communication în Action) pe o durată de 4-5 luni

<http://www.scieng.ed.ac.uk/transkil/rescominaction.htm>

În Franța funcționează așa numitele programe "doctoriales" (de exemplu la Universitatea Pierre și Marie Curie Paris). Este vorba de o inițiativă națională creată de Ministerul Apărării și Asociația Bernar Gregory. Cursurile sunt bianuale. Seminariile "doctoriales" sunt oferite de Institutul pentru training doctoral (Institute of Doctoral Training)

<http://www.doctoriales.u-psud.fr/index.html>; <http://www.ifd.upmc.fr> (UPML)

Metode de predare și cercetare creative, moderne

Nu în ultimul rând la nivel de pedagogii se observă încurajarea folosirii tehnologiilor moderne de comunicare, dezvoltarea de programe de colaborare creative, flexibile, adaptate profilului actual al doctorandului și desigur cerințelor pieții.

University 21 Global : universitate online creată în 2001 în cadrul rețelei internaționale U21 (21 de universități din 13 țări creată în 1997) (www.u21global.edu.sg).

Worldwide Universities Network (WUN) -parteneriat de 16 universități de cercetare din Europa, America de Nord, SE Asiei și Australia care încurajează în mod special metode creative de predare și colaborare <http://www.wun.ac.uk/>.

4. REMARCI FINALE





Care este formula ideală de doctorat către care aspirăm, cea care să producă cercetătorii, profesorii, managerii, liderii de care are nevoie astăzi societatea?

La modul ideal orice proiect de acest tip trebuie să conțină: o întrebare de cercetare inovativă, un set de resurse tehnice și financiare, finanțare adecvată (pe întreaga perioadă și pe nivele de responsabilitate), un candidat cu profil corespunzător, o supervizare gândită ca o responsabilitate împărtășită cu toți cei implicați competenți; standarde profesionale de recrutare (respectarea Cod of Conduct for the Recruitment of Researchers).

Între acești parametri aspiraționali care vizează promovarea valorii adăugate a doctoratului, depășirea conservatorism academic și atingerea masei critice de doctoranzi (în Europa) se creionează reforma în educația doctorală. În vederea pregătirii acestui cadru ideal se experimentează astăzi o diversitate de doctorate la nivel de structură, durată, organizare, formule de pregătire de supervizare și evaluare. Ceea ce trebuie să fie comun acestor trasee variate de pregătire profesională este:

- o dimensiunea colectivă a cercetării: perioada de pregătire să ofere un mediu de cercetare de înaltă calitate asigurat printr-o masa critică de grupuri și comunități de cercetare ca sursă de input și sprijin. Dincolo de diferențele dintre discipline în ce privește cercetarea, dimensiunea colectivă a cercetării, care să conducă la structurarea ei este temelia pentru eficiență;
- o existența unor criterii de calitate pe fiecare dintre procesele adiționale (recrutare, finanțare, supervizare și evaluare) incluse în programul doctoral (EUA, 2007)

Educația doctorală este astăzi mai mult ca oricând în atenția publicului făcând obiectul analizelor academice și ale celor la nivel de politici. Doctoratul tradițional e criticat, apar noi programe și forme de doctorat, tipurile de finanțare se diversifică, rolul conducătorilor și supervisorilor este regândit, se cere tot mai





răspicat ca doctoratul să sprijine inovația și dezvoltarea economică și să fie relevant pentru nevoile economiei globale.

Pe de altă parte învățământul superior se masifică, populația studențească se diversifică, competiția globală pe piața muncii este tot mai acerbă, schimbări demografice majore afectează sistemul educațional. Toate acestea reprezintă riscuri pentru sistem. Unii teoreticieni ai domeniului abordează aceste riscuri în sens de probleme și atrag atenția asupra impactului pe care un mediu de politici educaționale tot mai conștient la risc, și implicit mai predispus la contracararea riscului prin instrumente regulatorii de tot felul, îl poate avea asupra managementului educației doctorale-.mai ales în componenta sa de cercetare (Mc. William, 2006). Alții, majoritari, consideră conturarea doctoratului ca o experiență profesională structurată, delimitată în timp, cu secvențe controlate riguros pe perioada derulării, cu standarde ridicate de calitate și cu grijă la aspectele de comparabilitate internațională ca fiind formula potrivită pentru a servi nevoilor societății cunoașterii.





Secțiunea a II-a

Studii de caz

A. Sisteme de educație doctorală în: Marea Britanie, Finlanda, Franța

Marian – Gabriel HÂNCEAN

B. Sisteme de educație doctorală în: Germania, Canada și SUA

Liviu ANDREESCU

C. Tabel comparativ al sistemelor de educație doctorală

Marian-Gabriel HÂNCEAN, Liviu ANDREESCU





A. Sisteme de educație doctorală în: Marea Britanie, Finlanda, Franța

Marian-Gabriel HÂNCEAN

A1. Sistemul de educație doctorală în Marea Britanie

(1.) Tipuri de titluri doctorale acordate în Marea Britanie

Doctoratul reprezintă gradul academic cel mai înalt pe care o universitate îl poate acorda unui student care a reușit cu succes să termine un program într-un domeniu de studii specific. În Marea Britanie, titlurile doctorale sunt diverse ca natură, iar acest lucru este susținut de The Higher Education Academy⁷ (2007), conform căreia cele mai des întâlnite titluri doctorale ar fi următoarele:

(a) Doctoratul tradițional (traditional phd) - bazat pe desfășurarea și realizarea supervizată a unui proiect de cercetare și examinat/evaluat pe baza unei teze finale;

(b) Doctoratul prin publicare (PhD by publication) - bazat pe realizarea supervizată a unui proiect de cercetare, dar examinat pe baza unor articole academice de tip peer-reviewed, publicate sau acceptate pentru publicare și adesea însoțite de o introducere generală și de concluzii;

(c) Doctoratul de rută nouă (new route PhD) se bazează pe predarea de informații (legate de un anumit domeniu de studiu) ce trebuie învățate/asimilate de candidat. Învățarea/asimilarea acestor informații este evaluată prin susținerea unor examinări, la care candidatul trebuie să obțină o notă care să-i asigure promovarea. Acest tip de doctorat a fost dezvoltat începând cu 2001, pentru a oferi studenților străini, din afara Marii Britanii, o

⁷ Vezi <http://www.heacademy.ac.uk>





schemă integrată de studii doctorale, ce include elemente de cercetare asistată de un supervisor și de dezvoltare profesională și personală;

(d) Doctoratul profesional (professional doctorate) presupune parcurgerea unor cursuri (predate) care ar trebui să conducă la rezultate de învățare specifice (specific learning outcomes). Este bazat pe o combinație de module predate (care presupun predare, examinare și necesitatea promovării) și pe un proiect supervizat de cercetare, adesea de dimensiuni mai reduse decât cel aferent doctoratului tradițional. În plus, doctoratul profesional este mult mai aplicat și este centrat sau bazat pe muncă/activitate profesională. Apariția doctoratului profesional, în Marea Britanie, este legată de necesitățile identificate la nivelul practicii profesionale. În acest context, marea majoritate a studenților sunt profesioniști cu experiență într-un anumit domeniu de activitate. Acești profesioniști urmăresc obținerea titlului de doctor pentru avansarea în carieră și pentru a dobândi un nivel superior de competențe/abilități/cunoștințe care să-i ajute în rezolvarea provocărilor profesionale. Un aspect care merită a fi precizat este legat de faptul că introducerea doctoratului profesional reprezintă o dovadă de flexibilitate a universităților din Marea Britanie cu privire la forma și conținutul educației doctorale.⁸ Doctoratul profesional, definit în termenii unei rute non-tradiționale în educația doctorală, a fost importat în 1992 de Marea Britanie din Statele Unite ale Americii⁹ și presupune discipline aplicative și profesori-practicieni.

(e) Doctoratul bazat pe practică (practice-based doctorate) presupune un proiect de cercetare supervizat, adesea în domeniul artelor, unde output-ul

⁸ Vezi în acest context, analiza realizată de Lester, S. (2004), Conceptualizing the practitioner doctorate. *Studies in Higher Education* 29 (6), pp. 757-770.

⁹ Vezi în acest sens De Harriet Churchill și Teela Sanders, "Getting your PhD", Sage, p. 137.





implică atât un text scris (de cele mai multe ori, mai scurt decât teza aferentă unui doctorat tradițional), cât și unul sau mai multe tipuri de rezultate, cum ar fi: un roman (pentru scrierea creativă), un portofoliu de lucru (pentru artă și design) sau unul sau mai multe elemente prin care studentul a performat (pentru studiile teatrale sau muzică). Sunt examinate ambele tipuri de output, atât textul scris, cât și celelalte rezultate (romanul, portofoliul de lucru etc.).

Doctoratul tradițional rămâne cel mai popular în Marea Britanie, deși numărul de studenți care decid să se înscrie la forme de doctorat profesional este în continuare în creștere. (C. Park, 2007). Primul doctorat profesional a fost dezvoltat în domeniul ingineriei (DEng – Doctorate in Engineering) ca urmare a criticilor venite din partea companiilor private. Acestea susțineau că doctoratul tradițional nu pregătea în mod adecvat absolvenții pentru piață (nici în ceea ce înseamnă transferul tehnologic, nici în ceea ce înseamnă abilitățile de care aveau nevoie pe piață).

CASETA NR. 1 - Tipuri de titluri doctorale acordate în Marea Britanie

Titlurile doctorale sunt diverse ca natură, iar acest lucru este susținut de The Higher Education Academy, conform căreia cele mai des întâlnite titluri doctorale sunt:

- Doctoratul tradițional (traditional phd)
- Doctoratul prin publicare (PhD by publication)
- Doctoratul de rută nouă (new route PhD)
- Doctoratul profesional (professional doctorate)
- Doctoratul bazat pe practică (practice-based doctorate)

Doctoratul tradițional rămâne cel mai popular în Marea Britanie, deși numărul de studenți care decid să se înscrie la forme de doctorat profesional este în continuare în creștere (ex. DEng – Doctorate in Engineering)





(2.) Explicații ale diversității formelor și titlurilor de doctorat.

Adaptarea la cerințele pieței (muncii). Așa cum putem vedea, educația doctorală din Marea Britanie implică un grad înalt de diversitate. Existența acestei diversități este justificată de reprezentanții unor instituții, cum ar fi Higher Education Academy (HEAcademy) sau Higher Education Financing Council (HEFCE), ca fiind dovada adaptării la condițiile în permanentă schimbare de pe piață.

Diversitatea socio-demografică a studenților. O explicație alternativă pentru diversitatea de titluri de doctorat și pentru rutele non-tradiționale din educația doctorală este oferită de Churchill, H., și Sanders, T., (2007, p. 138). În opinia celor două autoare, rutele non-tradiționale din educația doctorală și, implicit, diversitatea de titluri doctorale sunt asociate cu un număr din ce în ce mai mare de studenți maturi (peste 30 de ani) care intră în sistemul de învățământ superior. Prin urmare, studenții maturi care intră în sistemul de învățământ superior (în parte, și ca efect al politicilor educaționale de creștere a accesului la învățământul superior) caută, pe de o parte, un echilibru între viața de muncă și viața socială (care include și continuarea studiilor), iar pe de cealaltă parte, să folosească experiența profesională și abilitățile dobândite prin practică în forma unui program de învățământ de tip doctorat.

Necesitatea redefinirii doctoratului în Marea Britanie. În 2006, în fața acestei diversități de titluri doctorale, Quality Assurance Agency (QAA) a ridicat problema descriptorilor de calificare de la nivelul educației doctorale, susținând că aceștia au devenit cel puțin ambigui.¹⁰

În acest context, în Marea Britanie s-a născut o dezbatere ce a pornit de la o întrebare simplă: Ce reprezintă/este doctoratul? Aceasta este întrebarea retorică în jurul căreia principalele instituții publice cu atribuții în domeniul învățământului

¹⁰ Vezi “Discussion Paper about Doctoral Programmes”, QAA, 2007, disponibil direct pe <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/doctoralProg/ConsultationPaper.pdf>





superior¹¹ din UK au decis să lanseze o dezbatere publică, cu privire la direcțiile în care trebuie să fie reformat doctoratul. Chris Park¹² (2007) consideră că la nivelul sectorului de învățământ superior din UK, se face simțită nevoia unei discuții publice serioase legate de natura, utilitatea și semnificația titlului de doctor. Această temă de discuție, legată de situația doctoratului în Marea Britanie, este propusă de Chris Park (2007, p. 13), din perspectiva existenței mai multor factori care impun dezvoltarea și implementarea unor schimbări cu privire la modalitatea de acordare a titlului de doctor. Acești factori sunt distribuiți în trei categorii: susținerea „fluxului” de cercetători, creșterea gradului de inserție pe piața muncii și internaționalizarea.

Altfel spus, diversitatea titlurilor de doctor și a formelor de educație doctorală din Marea Britanie reprezintă răspunsul pe care sistemul instituțional de învățământ superior l-a oferit presiunilor și cerințelor provenite din mediul extern:

- schimbarea profilului socio-demografic a doctoranzilor (cel puțin după 1992) ca urmare, pe de o parte, a procesului de globalizare, iar pe de altă parte, ca urmare a politicii naționale de lărgire a accesului la toate nivelurile de educație superioară;
- nivelurile ridicate de dinamică și schimbare ale pieței muncii și necesitatea creșterii gradului de inserție pe piața muncii;
- necesitatea creșterii componentei de cercetare-dezvoltare, prin creșterea și asigurarea fluxului de cercetători;

¹¹ Aici am în vedere: (a) instituțiile cu atribuții legate de finanțarea învățământului superior din Regatul Unit - Higher Education Funding Council for England (HEFCE), Higher Education Funding Council for Wales (HEFCW), Scottish Funding Council (SFC), Department for Employment and Learning (Northern Ireland); (b) The Quality Assurance Agency (QAA) – agenția de asigurare a calității în învățământul superior din Marea Britanie; (c) The Research Councils (RCUK); (d) The National Postgraduate Committee (NPC); (e) UK Council for Graduate Education (UKCGE) etc. Atribuțiile specifice ale fiecăreia dintre instituțiile menționate pot fi consultate accesând paginile de web indicate la sfârșitul acestui document.

¹² Membru al Higher Education Academy, www.heacademy.ac.uk.





- necesitatea de conectare a sistemului de învățământ superior din Marea Britanie la celelalte sisteme de învățământ europene;
- Creșterea competiției globale cu privire la atragerea de doctoranzi (brain drain).

CASETA NR. 2 - Explicații ale diversității formelor și titlurilor de doctorat.

Factori explicativi avuți în vedere în dezbateră publică cu privire la redefinirea doctoratului în Marea Britanie:

- Adaptarea la cerințele pieței (muncii);
- Schimbarea profilului socio-demografic a doctoranzilor
- Creșterea și asigurarea fluxului de cercetători;
- Deschiderea internațională a sistemului de învățământ superior din Marea Britanie;
- Creșterea competiției globale.

(3.) Factorii care impun redefinirii doctoratului în Marea Britanie.

(3.1.) Susținerea fluxului de cercetători, ca obiectiv cantitativ. În ceea ce privește susținerea fluxului de cercetători, Raffaella Öckinger, fosta președintă a EuroDoc13, considera într-o comunicare științifică¹⁴ realizată în 2006, că la nivel european este nevoie de un număr de 700,000 de cercetători pentru a putea satisface cererea previzionată. În plus, Raffaella Öckinger considera că adevăratele "motoare" ale strategiei Lisabona sunt reprezentate de populația de cercetători. O completare, în acest sens, este adusă de Chris Park (2007, p. 13), potrivit căruia cercetătorii dețin o poziție cheie în cadrul societății cunoașterii, având un puternic rol de transfer al cunoașterii.

¹³ O prezentare a EuroDoc este disponibilă pe www.eurodoc.net.

¹⁴ Öckinger, Raffaella, 2006, "The Researchers' Labour Market: Employability and Europe as a Location. From Threats to Strengths", Eurodoc, The European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers.





(3.2.) Gradul de inserție pe piața muncii, ca obiectiv calitativ. Furnizarea de cercetători în contextul societății cunoașterii nu poate reprezenta decât un obiectiv cantitativ pentru educația doctorală din Marea Britanie. Acesta însă trebuie dublat de un obiectiv de natură calitativă: în ce măsură fluxul de cercetători produși prin educația doctorală din UK răspunde cerințelor pieței muncii sau tipului de carieră ales? Cu alte cuvinte, asocierea doctoratului cu piața muncii implică o serie de aspecte cheie ce includ: definirea doctoratului ca și calificare pe piața muncii; așteptările doctoranzilor; așteptările și solicitările angajatorilor și mobilitatea ocupațională. Profilul clasic al doctoratului, definit în termenii unui proces de pregătire pentru o carieră universitară, s-a schimbat radical sub presiunile pieței muncii și în contextul diminuării oportunităților de muncă în mediul universitar.

(3.3.) Internaționalizarea, ca factor de presiune. Presiunile ce vin în direcția redefinirii doctoratului în Marea Britanie nu au doar o coloratură internă, ci și una internațională. Chris Park (2007, p. 20) consideră că doctoratul în Marea Britanie se confruntă cu efectele directe ale "internaționalizării". Prin internaționalizare înțelegându-se creșterea competiției globale pentru atragerea de doctoranzi și creșterea presiunilor de armonizare cu modelele europene de doctorat promovate prin agenda Bologna.

(4.) Forme de adaptare a educației doctorale ca răspuns la presiunile factorilor interni și externi sistemului educațional.

În fața celor trei categorii de factori care susțin redefinirea sau reformarea, educația doctorală "furnizată" în Marea Britanie a identificat trei modalități specifice de adaptare (Chris Park, 2007, p. 26): nivel ridicat al formalizării, creșterea accentului pus pe dezvoltarea și instruirea cunoștințelor și abilităților, emergența unei diversități de titluri doctorale.

(4.1.) Creșterea gradului de formalizare. Educația doctorală, potrivit lui Chris Park (2007, p. 27), a înregistrat o creștere a nivelului de formalizare în ultimul deceniu. Acest lucru este susținut de: (a) procedurile instituționale extrem de





complexe prin care instituțiile de învățământ superior și/sau programele de studii universitare din Marea Britanie reușesc să obțină drepturile de a acorda titlul de doctor; (b) legislația instituțională; (c) specificațiile cadrului național; (d) supervizarea programelor care se finalizează prin acordarea titlurilor de doctor.

Formalizarea programelor doctorale trebuie să satisfacă așteptări sau cerințe, cum ar fi: (a) procedurile instituționale și politicile trebuie adaptate specificațiilor definite în secțiunea I a Codului de practici în vedere asigurării calității academice și standardelor din învățământul superior¹⁵, care are în vedere programele de cercetare postuniversitare; (b) îndeplinirea adecvată a descriptorilor asociați educației doctorale și definiți prin The Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland și prin echivalentul acestuia din Scoția¹⁶; (c) furnizarea oportunităților pentru doctoranzi de a-și dezvolta o gama de abilități generale și competențe conforme cu Joint Statement of Skills Training Requirements of Research Postgraduates¹⁷.

(4.2.) Creșterea accentului pus pe dezvoltarea și instruirea cunoștințelor și abilităților. Introducerea de solicitări formale cu privire la dezvoltarea cunoștințelor generale la nivelul educației doctorale a direcționat atenția către anumite teme, cum ar fi: doctoratul ca instruire; dezvoltarea de programe de instruire în cercetare; introducerea instructajelor în experiența doctorală și evaluarea doctoratului. Sursa acestor solicitări formale a pornit de la observația că, la sfârșitul anilor 90, doctoratul nu furniza, pe de o parte, o metodologie de instruire suficient de riguroasă pentru studenții care doreau să intre în zona academică, iar,

¹⁵ *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education* dezvoltat de Quality Assurance Agency (QAA, 2004),

www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeofpractice/section1/postgrad2004.pdf .

¹⁶ Vezi QAA, 2001, *The framework for higher education qualification in England, Wales and Northern Ireland*, www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/fheq/ewni/default.asp și QAA, 2001, *The framework for higher education qualification in Scotland*,

www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/fheq/scqf/default.asp.

¹⁷ Vezi Research Councils (RCUK 2001), www.grad.ac.uk/jss/





pe de cealaltă parte, nu furniza o dezvoltare profesională inițială și continuă adecvată pentru cei care doreau să intre pe piața muncii. Prin consecință, începând cu anul 2000, în sistemul de educație doctorală din Marea Britanie a fost pus un accent deosebit pe dezvoltarea intensă de abilități și cunoștințe variate. Acest lucru a făcut ca modelul de doctorat tradițional (trei ani de cercetare full-time independentă, dar supervizată) să nu mai fie norma la nivelul educației doctorale.

(4.3.) Emergența unei diversități de titluri doctorale. Adaptarea educației doctorale din Marea Britanie la cerințele pieței muncii a constat în dezvoltarea unei game diverse de titluri doctorale, adecvate la multe nișe specifice de piață. Această abordare s-a centrat pe conceptele de diferențiere și diversificare. QAA pusă în fața acestei varietăți de forme de educație doctorală (ce includ module doctorale predate, învățare prin muncă, forme noi de output etc.) a simțit nevoia, în 2006, să inițieze o actualizare a descriptorilor de nivel postuniversitar în contextul în care cei anterior deveniseră ambigui.

CASETA NR. 3 - Forme de adaptare a educației doctorale ca răspuns la presiunile factorilor interni și externi sistemului educațional

- Creșterea gradului de formalizare prin proceduri instituționale, legislație, cadrul național și supervizare
- Creșterea accentului pus pe dezvoltarea și instruirea cunoștințelor și abilităților
- Emergența unei diversități de titluri doctorale

(5.) Redefinirea educației doctorale în Marea Britanie. Cred că se impune o scurtă trecere în revistă a principalelor elemente cheie implicate de discuția referitoare la redefinirea educației doctorale în Marea Britanie. Așa cum spuneam mai sus, există două categorii de întrebări cheie, la care cadrul instituțional ce fundamentează educația superioară din Marea Britanie își propune să răspundă: (categoria 1) Ce este doctoratul? Care este natura sa? Care sunt acele elemente pe





care un anumit titlu academic trebuie să le dețină pentru a fi considerat titlu de doctorat? (categoria 2) La ce servește doctoratul? Care este scopul acestuia?

Cele două categorii de întrebări implică alte interogații ce vizează aspecte dintre cele mai diverse. Spre exemplu, trebuie stabilit dacă doctoratul face referire la rezultatul său (teza) sau la procesul prin care este „dezvoltat cercetătorul” (această chestiune are un impact asupra duratei doctoratului). De asemenea, trebuie stabilit dacă prin doctorat se urmărește dezvoltarea de cunoștințe generale sau dacă se urmărește derularea în sine a unei cercetări pe un anumit subiect. Altfel spus, doctoratul trebuie să fie general sau să fie specializat? În plus, trebuie stabilit gradul de variabilitate (de formă și conținut) care poate fi acceptat între formele de doctorat furnizate de universitățile din Marea Britanie, pe de o parte, și între formele de doctorat furnizate de universitățile din Marea Britanie și cele din lumea întreagă, pe de altă parte. În sfârșit, în stabilirea strategiilor referitoare la educația doctorală, trebuie decis în ce măsură se iau în calcul aspecte ce țin de echitatea socială și de lărgirea accesului.

(6.) Redefinirea educației doctorale din Marea Britanie și conectarea acesteia la temele de discuție europene

Dezbaterea existentă în Marea Britanie cu privire la redefinirea educației doctorale importă temele de discuție coagulate la nivel european. O parte din întrebările la care încearcă să răspundă instituțiile cu atribuții la nivelul învățământului superior din Mare Britanie, reprezintă implicații ale temelor de discuție existente la nivel european, legate de studiile doctorale. Astfel, conform Final Report on the Eurodoc workshop „European Doctoral Careers: Global, Transsectoral, Interdisciplinary”¹⁸, carierele doctorale în Europa devin înalt variate. Mai mult de jumătate din cei care dețin un titlu de doctor părăsesc zona academică imediat. De asemenea, mobilitatea între sectoarele academic, public și privat și între țările Europene și non-europene s-a intensificat. Aceste realități

¹⁸ Vezi <http://www.eurodoc.net/file/20070614-careers-workshop-sussex-report.pdf>





implică subiecte de discuție diverse pe care EuroDoc19 le abordează în cadrul proiectului „DOC-CAREERS” dezvoltat de European University Association (EUA). Printre aceste subiecte de discuție, aș menționa: (a) oportunitățile de carieră ale absolvenților de studii doctorale; (b) abilitățile care ar trebui dobândite în ciclul doctoral; (c) relația dintre carieră și programul de studii doctorale.

Subiectele și temele de discuție abordate la nivel european (inclusiv cele ale EuroDoc) se reflectă și în dezbateră cu privire la redefinirea educației doctorale din Marea Britanie. Susținerea fluxului de absolvenți de studii doctorale „bine pregătiți”, implică cel puțin două elemente cheie: (a) cum poate fi susținută și îmbunătățită recrutarea de doctoranzi în Marea Britanie, în condițiile concurenței globale pentru candidați calificați? (b) cum poate fi crescut gradul de angajare al absolvenților de studii doctorale pe piața muncii? (cum pot aceștia să dobândească acel mix adecvat de abilități, cunoștințe și experiențe care să-i facă atractivi pentru angajatori?).

Susținerea fluxului de absolvenți de studii doctorale este direct legată de strategiile de finanțare a sectorului educației doctorale în Marea Britanie. Ce procent din produsul intern brut trebuie direcționat către educația doctorală pentru a crește competitivitatea Marii Britanii pe piețele internaționale? În plus, cât de eficient sunt utilizate resursele alocate educației doctorale în Marea Britanie?

Dezbateră existentă în Marea Britanie implică și un alt subiect, cel al experienței doctoranzilor. În acest context, sunt vehiculate întrebări de tipul următor: doctoranzii ar trebui tratați ca studenți (așa cum se întâmplă curent în Marea Britanie) sau ca angajați (cu drepturi și responsabilități)? Este the Code of Practice (dezvoltat de QAA) astfel conceput încât să conducă la îmbunătățirea calității experienței doctoranzilor? În ce măsură doctoranzii part-time sau la distanță sunt dezavantajați de aranjamentul instituțional?

¹⁹ www.eurodoc.net





Natura și diseminarea cercetării implică discuții legate de măsura în care programele doctorale din Marea Britanie pot deveni mai aplicate și interdisciplinare în tipul de cercetare oferit.





A2. Sistemul de educație doctorală în Finlanda

(1.) Descrierea generală a sistemului de învățământ superior din Finlanda. Tipuri de titluri doctorale acordate. Sistemul de educație universitară din Finlanda constă într-o rețea de 20 de universități și 28 de politehnici. Dintre acestea, 10 sunt universități organizate în mai multe facultăți (ex. Universitatea din Tampere), iar restul sunt specializate. Deși universitățile sunt finanțate din bani publici, de către Ministerul Educației, acestea sunt autonome din punctul de vedere al practicilor instituționale interne și beneficiază de libertatea educației și a cercetării.²⁰ Conform Ministerului Educației din Finlanda, misiunea universităților este aceea de a conduce cercetarea științifică și de a oferi servicii educaționale bazate pe rezultatele acestei cercetări.²¹ În cadrul Ministerului Educației din Finlanda, sectorul educației universitare cade în responsabilitatea The Division for Higher Education and Science.

Toate universitățile oferă servicii educaționale și la nivel de studii doctorale. Pe de o parte, majoritatea programelor de studii doctorale sunt gratuite, pe de altă parte, nivelul taxelor variază destul de mult, în ceea ce privește programele de studii doctorale care implică taxare. La nivelul acestor programe de studii doctorale, studenții care provin din alte state prin intermediul mecanismelor de mobilitate internațională, sunt scutiți de plata taxelor.²²

²⁰ Vezi “Guide for Doctoral Studies”, p. 6,

<http://www.uta.fi/tiedekunnat/yht/english/studies/postgraduate/guide/Guide08-10netti.pdf>,

Universitatea din Tampere, Finlanda

²¹ Vezi Ministerul Educației din Finlanda

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yliopistokoulutus/?lang=en>

²² Vezi <http://www.studyoverseas.com/europe/euroed/finland.htm>.





În sistemul de educație finlandez²³, titlurile doctorale sunt poziționate în al doilea ciclu al educației terțiare (conform clasificării ISCED), fiind condiționate de obținerea unui titlu de masterat. De asemenea, doctoratul nu reprezintă punctul final în procesul de educație, acesta condiționând intrarea într-un program de cercetare post-doctorală.

Potrivit Decretului Guvernamental cu privire la titlurile universitare²⁴ nr. 794/ 2004, pentru a putea obține titlul de doctor, un student trebuie: a) să încheie programul respectiv de studii postuniversitare; b) să demonstreze gândire critică în domeniul de cercetare pe care îl are în vedere; c) să scrie o teză de doctorat și să o apere în public.²⁵ Spre exemplu, în cazul Universității din Helsinki, Facultatea de Științe Sociale²⁶, pentru a obține titlul de doctor în științe sociale, candidatul trebuie să redacteze o disertație/teză. După ce primește din partea facultății dreptul de a o publica, candidatul trebuie să își apere disertația/teza în mod public, printr-o dezbateră, având un oponent sau chiar doi.

În domeniul artelor, muzicii, artei și design-ului, teatrului și dansului, studentul admis în cadrul programului doctoral își poate demonstra în public cunoștințele și îndemânarea/abilitățile cerute de universitate. Ca și teză de doctorat poate fi aprobat de către universitate un număr de publicații științifice (studii, analize, articole etc.) sau manuscrise în curs de publicare²⁷. Condiția este aceea ca acestea publicațiile/articolele să fie considerate de universitate ca abordând

²³ O descriere a acestuia este disponibilă la pagina 9, în “Education and Science in Finland”, Ministerul Educației, nr. 25 / 2008,

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/eng_opm15.pdf.

²⁴ Vezi Decretul Guvernamental cu privire la Titlurile Universitare, nr. 794 / 2004,

<http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2004/en20040794.pdf>

²⁵ Conform Secțiunii 22, art. 1 din Decretul Guvernamental nr. 794/2004 cu privire la titlurile universitare.

²⁶ Vezi Facultatea de Științe Sociale, Universitatea din Helsinki,

<http://www.valt.helsinki.fi/faculty/Studies/degrees.htm>

²⁷ Sunt acceptate și publicații la care studentul este co-autor, cu condiția ca identificare contribuției personale să poate fi realizată.





aceleași probleme științifice (pe care teza ar fi trebuit să le abordeze) și ca acoperind rezultatele de cercetare ce corespund îndeplinirii criteriilor științifice.

În cadrul sistemului de învățământ superior din Finlanda, conform informațiilor puse la dispoziție de Ministerul Educației²⁸, universitățile acordă titluri doctorale care pot fi științifice sau artistice.

(2.) Tendințele generale manifestate la nivelul studiilor doctorale din Finlanda.

(2.1.) Strategia comisiei ministeriale pentru dezvoltarea doctoratului (2002 - 2012).

Potrivit Raportului „Finnish Education System in an International Comparison” (Nr. 2 / 2009) publicat de Ministerul Educației din Finlanda²⁹, asigurarea unei forțe de muncă competente (pe fondul declinului acesteia) și competiția internațională aflată în creștere reprezintă, în opinia Ministerului Educației (www.minedu.fi), principalele provocări pe care sistemul de învățământ din Finlanda trebuie să le gestioneze. În acest context, cifrele referitoare la numărul de studenți care dețin titlul de doctor sunt interesante. Astfel, aproximativ 30% dintre absolvenții de învățământ de licență, reușesc să își obțină titlul de doctor până la vârsta de 30 de ani.³⁰ Aceste date se asociază cu politica activă a Finlandei de promovare a egalității în toate sectoarele de activitate. Astfel, încă din anii 70, majoritatea studenților era de sex feminin, iar în ultimii 10 ani numărul femeilor care au obținut titlul de doctor a crescut de mai mult de 3 ori.³¹ În acest context, proporția femeilor-profesor în Finlanda este una dintre cele mai mari la nivelul Uniunii Europene. De asemenea, Finlanda este una dintre țările pionier în ceea ce privește dezvoltarea de cariere în cercetare pentru femei. Spre exemplu, în

²⁸ Vezi: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/tutkinnot_ja_opinnot/index.html?lang=en

²⁹ Raportul este disponibil pe

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/pol0209.pdf?lang=en>

³⁰ Conform “Education and Science in Finland”, Ministerul Educației, nr. 25 / 2008,

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm25.pdf?lang=en>.

³¹ “Education and Science in Finland”, Ministerul Educației, nr. 25 / 2008, p. 51.





2006, o jumătate din personalul de cercetare din universități era compus din femei, iar o treime din personalul sectorului de cercetare din Finlanda era reprezentată de femei.

În 2002, Ministerul Educației a creat comisia pentru dezvoltarea studiilor doctorale.³² Obiectivul acestei comisii ministeriale era de a stabili o strategie de dezvoltare a studiilor doctorale, ce urma a fi implementată pe intervalul 2002 – 2012. Dintre sarcinile acestei comisii, amintim:

- monitorizarea nevoii și angajării deținătorilor de titluri doctorale în diverse domenii;
- stabilirea nevoilor de dezvoltare a instruirii în domeniul cercetării și evaluarea calității și a performanței instituțiilor organizatoare de programe doctorale;
- analiza posibilității instituțiilor organizatoare de studii doctorale de a opera eficient în rețele internaționale de cercetare;
- explorarea modalităților de a menține interesul tinerilor pentru știință și carieră în cercetare și de a intensifica recrutarea studenților pentru asigurarea unui personal suficient de cercetare
- realizarea de propuneri pentru acțiuni și dezvoltare pe teme mai sus amintite.

CASETA NR. 4 – Măsurile cuprinse în strategia pentru dezvoltarea doctoratului în Finlanda, 2002 – 2012

Doctoratul trebuie să furnizeze cunoștințe, competențe și abilități solide nu doar pentru o carieră în cercetare, ci și pentru cadrul mai larg al pieței muncii. În acest context, comisia sugera ca doctoranzii să fie sprijiniți din exterior pentru planificarea propriei cariere.

Numărul de locuri la doctorat, în sistemul finlandez, (finanțate de Ministerul Educației) trebuie să crească gradual până în 2012. În plus, numărul de profesori coordonatori de doctorat urmează să crească tot până în 2012.

Universitățile trebuie să coopereze în domeniul educației doctorale, cu institutele de cercetare, sectoarele de afaceri și industriale, astfel încât să fie promovată mobilitatea ocupațională a studenților doctoranzi.

Creșterea proporției de studenți străini în programele de studii doctorale organizate de universitățile finlandeze în medie cu 20% până în 2012.

(Măsurile ale comisiei Ministerului Educației din Finlanda, cu privire la dezvoltarea doctoratului)





În concordanță cu strategia comisiei ministeriale pentru dezvoltarea doctoratului, a fost construit planul de dezvoltare în educație și cercetare universitare.³³ Potrivit Planului pentru Dezvoltarea Educației și Cercetării Universitare 2003 – 2008, programele de studii doctorale sunt integrate în conceptul mai larg de carieră de cercetare. Crearea unei „rezerve” suficiente de cercetători competenți reprezintă una dintre preocupările centrale ale Ministerului și Guvernului finlandez. Alături de interesul pentru a dezvolta o carieră de cercetare mult mai atractivă pentru tinerii studenți, autoritățile finlandeze pun un accent deosebit și pe asigurarea egalității (de gen) la nivelul comunității științifice. În acest context, universităților li s-a solicitat a avea în vedere furnizarea unor programe de studii doctorale care să creeze prin consecință baza solidă a unor cariere profesionale de cercetare. Conform Planului pentru Dezvoltarea Educației și Cercetării Universitare 2003 – 2008, numărul targetat anual de doctori a fost stabilit la 1,600. Acestui obiectiv i s-au asociat măsuri cum ar fi: îmbunătățirea capacității universităților de comercializare a rezultatelor cercetării prin instrumente legislative; susținerea rețelelor universitare și a profilelor funcționale distincte ale acestora; întărirea infrastructurii de cercetare a universităților.

(2.2.) Reformarea cadrului legislativ care reglementează funcționarea universităților. Universitățile finlandeze funcționează în baza a ceea ce se numește The Finnish Universities Act (1997). Legea se află în prezent în cadrul unui proces de modificare, care este programat a se încheia la sfârșitul anului 2009³⁴. Reorganizarea cadrului de funcționare a universităților finlandeze urmărește a le

³³ Vezi în acest sens: “Education and Research 2003 - 2008. Development Plan”, elaborat de Ministerul educației din Finlanda și adoptat de Guvernul finlandez, la 4 decembrie 2004. Conform Decretului cu privire la Planul de Dezvoltare pentru Educație și Cercetare Universitare (978/1998), Guvernul adoptă un plan pentru dezvoltarea educației și cercetării universitare, la fiecare patru ani.

³⁴ O propunere de modificare a The Finnish Universities Act este disponibilă pe http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Yliopistolaitoksen_uudistaminen/index.html?lang=en





oferi acestora o capacitate instituțională mai bună: de a reacționa la schimbările din mediul extern (național și internațional), de a-și diversifica baza de finanțare; de a concura pentru finanțările internaționale destinate cercetării; de a coopera cu universități și institute străine; de a aloca resurse cercetării de nivel înalt; de a asigura calitatea și eficiența proceselor de predare și cercetare; de a-și întări poziția în sistemul inovării.

Modificarea The Finnish Universities Act (1997) va avea implicații directe și asupra conținutului procesului de derulare a programelor de studii doctorale. Presiunile la care este supus sistemul de educație universitară (con competiția intensă de la nivel global pentru doctoranzii de valoare, pentru accesarea surselor de finanțare a programelor de cercetare, diversitatea potențialilor doctoranzi) vor avea implicații asupra programelor de educație doctorală. De asemenea, obiectivele pe care ministerul educației și le-a stabilit (creșterea numărului de doctori; dobândirea unui rol activ în regiune prin derularea mobilităților studentești și prin creșterea calității inovațiilor; creșterea gradului de atractivitate a carierei profesionale în cercetare) vor influența la rândul lor educația doctorală.

(2.3.) Asigurarea calității la nivelul sistemului de învățământ superior. Evaluarea modului în care universitățile și politehnicile din Finlanda dezvoltă sistemele de asigurare a calității este realizată de The Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC). Această entitate reprezintă un corp independent de experți care asistă universitățile, politehnicile și Ministerul Educației din Finlanda în probleme legate de evaluarea calității. FINHEEC desfășoară proceduri de audit cu privire la asigurarea calității în instituțiile de învățământ superior din Finlanda, atât la nivel instituțional, cât și la nivel de program (inclusiv, programe de studii doctorale)³⁵.

³⁵ Pentru mai multe amănunte a se vedea informația disponibilă pe pagina de web a FINHEEC <http://www.finheec.fi/index.phtml?l=en&s=1>





Conform „Audits of Quality Assurance Systems of Finnish Higher Education Institution. Audit Manual for 2008 - 2011” publicat de FINHEEC³⁶, procesul de asigurare a calității învățământului superior la nivel național are trei componente: politica cu privire la sistemul național de învățământ superior, sistemul propriu de asigurare a calității al fiecărei instituții de învățământ superior și auditarea națională. Definirea și modificarea politicii cu privire la sistemul național de învățământ superior intră în responsabilitatea Ministerului Educației din Finlanda, prin The Division for Higher Education and Science. Pornind de la principiile de autonomie universitară și libertate academică și de cercetare, universitățile devin responsabile pentru stabilirea propriilor sisteme interne de asigurare a calității programelor de studii dezvoltate, indiferent de nivel. Astfel, instituțiile de învățământ superior sunt singurele responsabile pentru obiectivele de asigurare a calității și pentru metodele de asigurare a performanței care răspund cel mai bine propriilor nevoi. FINHEEC se implică în procesul de evaluare externă a instituțiilor de învățământ superior. Sarcinile sale sunt: (a) de a asista Ministerul Educației și instituțiile de învățământ superior în chestiuni legate de asigurarea calității; (b) de a organiza evaluările externe ale instituțiilor de învățământ superior. Una dintre evaluările externe pe care le desfășoară FINHEEC este cea de auditare a sistemelor de asigurare a calității dezvoltate de universități. Academy of Finland desfășoară proceduri de evaluare externă prin experți independenți pentru programele de cercetare pe care le finanțează din fondurile proprii.

³⁶ Documentul poate fi consultat on line accesând link-ul

http://www.finheec.fi/files/147/KKA_1007.pdf





A3. Sistemul de educație doctorală în Franța

(1.) Descrierea educației doctorale în Franța. Universitățile franceze (conform organizării sistemului de învățământ superior din Franța, toate universitățile sunt „de stat”) sunt eligibile în a acorda titluri doctorale. Pregătirea pentru doctorat este realizată în școli doctorale. Aceste școli doctorale trebuie autorizate de ministerul educației din Franța și sunt organizate în special în instituții de învățământ superior eligibile pentru a acorda titluri doctorale.³⁷ Alte instituții care sunt eligibile pentru a acorda titlurile doctorale, individual sau prin asocieri cu alte instituții, pot fi membre în cadrul școlilor doctorale. Instituțiile de învățământ superior care nu sunt eligibile pentru a acorda titluri doctorale pot funcționa ca parteneri ai școlilor doctorale, oferind cursuri de instruire și primind doctoranzi în propriile laboratoare. Participarea în cadrul acestor laboratoare le permite doctoranzilor să deruleze propriile proiecte de cercetare.

Studiile doctorale durează de obicei 4 ani. Primul an este destinat pregătirii (perioadă la sfârșitul căreia este acordată o diplomă de studii aprofundate), iar ceilalți trei ani sunt destinați realizării doctoratului.³⁸ Pregătirea doctoratului (primul an) constă, jumătate în cursuri și conferințe la care studentul trebuie să participe, iar jumătate în inițierea cercetării prin realizarea unui proiect de cercetare sub supervizarea unui profesor. Pentru a obține diploma de studii aprofundate, studentul trebuie să susțină un examen și să-și expună proiectul de cercetare (sub forma unui raport) în fața unui juriu.

³⁷ Vezi Jean Lemerle, 2004, în Jan Sadlak, 2004, “Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Perspective”, UNESCO CEPES: București. Potrivit acestuia, ministerul educației din Franța pot autoriza și alte instituții de învățământ superior de stat, altele decât universitățile, să acorde titluri doctorale. Aceste instituții pot fi autorizate să acorde titlurile individual sau prin asocieri cu alte instituții. În cazul asocierilor instituționale, este nevoie de acorduri de cooperare care să specifice rolul fiecărei instituții în acordarea titlurilor.

³⁸ Vezi Frédérique Voisin-Demery, Pierre-Eric Poble, “Doctoral Studies in France”, Confederation des Jeunes Chercheurs, <http://cjc.jeunes-chercheurs.org/interventions/2001-eurodoc/doctoral-studies-in-France.html>





După obținerea diplomei de studii aprofundate, studentul își poate începe doctoratul, cu condiția de a găsi un supervisor și un subiect de cercetare. Doctoranzii își pot urmări munca de cercetare depusă în primul an (anul la finalul căruia au obținut diploma de studii aprofundate), iar supervisorul poate rămâne același (cu cel din perioada primului an). Durata muncii de cercetare variază între doi ani și jumătate și cinci ani.

Chiar și după ce au obținut diploma de studii aprofundate și au intrat într-un program de doctorat, tinerii cercetători rămân în continuare studenți și aparțin „școlilor doctorale”, care le oferă mai multe instructaje și conferințe; la care studenții sunt obligați să participe. Școlile doctorale sunt organizații noi, majoritatea create după iunie 2000, al căror obiectiv este acela de a oferi un nivel înalt de instructaj doctoranzilor și de a-i ajuta pe absolvenți să managerieze perioada post-doctorat. Cu toate acestea, condițiile de funcționare a școlilor doctorale au rămas în continuare vagi.

Studentul-doctorand este, de asemenea, membru într-un laborator sau echipă de cercetare. Se presupune că acesta are aceleași drepturi ca și cercetătorii cu experiență: acces la computer, birou, susținere financiară pentru participarea la conferințe etc.

Pentru a obține titlul de doctor, studentul trebuie să elaboreze un raport, teza de doctorat, care este evaluată de doi cercetători confirmați. Dacă aceștia sunt de acord cu privire la calitatea muncii depuse, teza poate fi apărută. În consecință, studentul își susține teza în fața unui juriu compus dintr-un profesor universitar, evaluatori, supervisorul și alți membri. Dacă juriul cade de acord cu privire la calitatea muncii depuse, atunci titlul de doctor este acordat.

(2.) Efectele produse de introducerea sistemului școlilor doctorale. Introducerea sistemului școlilor doctorale era considerat de Jean-Marc Monteil (fost șef al departamentului de învățământ superior din cadrul Ministerului Educației





Naționale din Franța)³⁹ drept o evoluție comparativ cu vechiul sistem de organizare a studiilor doctorale. Potrivit vechiului sistem, doctoranzii erau constrânși să comunice doar cu supervizorii pe care îi aveau. În formatul nou, școlile doctorale generează relații strânse cu laboratoare și centre de cercetare și sunt supuse evaluării periodice, la fiecare patru ani. Potrivit fostului oficial francez, organizarea doctoratului prin școli doctorale, în care colaborează instituții de învățământ superior și centre de cercetare prin dezvoltarea de laboratoare de cercetare, are o serie de avantaje cum ar fi: reunirea diferitelor discipline într-un domeniu de studiu specific; promovarea interdisciplinarității în abordarea întrebărilor și problemelor de cercetare; furnizarea unui spațiu în care studenții să-și împărtășească propriile experiențe și cunoștințe; pregătirea doctoranzilor pentru piața muncii prin dezvoltarea de contracte și parteneriate cu actori socio-economici; integrarea profesională a studenților; participarea în proiecte internaționale de cercetare; întărirea mobilităților studențești internaționale în timpul și după terminarea doctoratului.

Participarea Franței la dezvoltarea European Higher Education Area s-a realizat și pe dimensiunea educației doctorale, prin modificare în 2005 a legislației cu privire la organizarea co-tutelei. Astfel, Franța a reglementat posibilitatea organizării unor co-tutele internaționale (international joint supervision of doctoral thesis).

Există câteva schimbări legislative semnificative produse în 2005 care au permis Franței, și prin intermediul studiilor doctorale, racordarea la sistemul european al învățământului superior. Astfel, în cazul tezelor de doctorat aflate în sistem de cotutelă internațională/europeană, conform legislației franceze, se acordă întâietate reglementărilor legale care funcționează în țara parteneră, în situațiile în care există incompatibilități. De asemenea, organizarea doctoratului în

³⁹ Vezi Jean Marc Monteil, 2005, "The Bologna Process and Doctoral Studies in France", discurs disponibil pe http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bol_semin/Salzburg/050203-05_Monteil_speech.pdf și susținut în cadrul Conferinței de la Salzburg.





sistem de co-tutelă, oferă instituțiilor de învățământ superior implicate responsabilitatea fie de a acorda titlul de doctor împreună, fie de a acorda o diplomă dublă.

(3.) Integrarea absolvenților de doctorat pe piața muncii. Înainte de apariția școlilor doctorale, viitorul firesc al unui absolvent de studii doctorale era acela de a lucra într-o instituție franceză de cercetare sau de a deveni „profesor-cercetător” în cadrul unei universități. Numărul mare de tineri-doctori și oferta scăzută de locuri de muncă în universitățile și instituțiile de cercetare franceze au condus la necesitatea de a-i orienta către piață pe tinerii absolvenți. În acest context, apariția școlilor doctorale era necesară pentru îndeplinirea unor astfel de funcții.

În actualul context, sistemul de învățământ superior din Franța se confruntă sau încă se confruntă cu o problemă: absolvenții de educație doctorală se confruntă cu dificultăți în angajarea pe piața privată. Despre universitățile franceze se crede că oferă instruire academică, ceea ce face ca absolvenții de studii doctorale să fie considerați ca nepotriviți pentru zona business. În schimb, mediul de afaceri își selectează candidații din rândul celor care termină „licee” care oferă cursuri aplicative de afaceri. În această situație, rolul și funcția școlilor doctorale este importantă, pentru că prin tipul de activitate derulat trebuie să modeleze piața muncii în direcția acceptării și integrării rapide a absolvenților.





B. Sisteme de educație doctorală în: SUA, Canada și Germania

Liviu ANDREESCU

B1. Sistemul de educație doctorală în SUA

(1.) Legislație și organizare

Sistemul de învățământ superior din Statele Unite, care cuprinde aproape 4.000 de instituții, este prin excelență unul descentralizat și extrem de divers din punctul de vedere al formelor organizaționale. Autonomia universitară și libertatea academică sunt principii bine înrădăcinate și onorate de comunitatea profesională. Ca atare, în privința doctoratelor în SUA nu există standarde naționale cu privire la organizarea studiilor doctorale, după cum nu există nici organisme naționale publice de acreditare a programelor de studiu. În cazul universităților publice, agenții organizate la nivelul statelor federale (state governing boards) determină tipurile și formele doctoratelor acordate și, uneori, restricționează programele la anumite universități din sistemul de învățământ terțiar statal. Acreditarea se realizează de regulă prin intermediul unor organisme specifice, asociații private în care comunitatea academică joacă un rol substanțial. Acestea sunt recunoscute de state și au, cel mai adesea, o bază regională (cuprinzând mai multe state federale).

În Statele Unite, uniformitatea (atâta câtă există) la nivelul organizării și standardelor studiilor doctorale are explicații de ordin istoric – înființarea primelor școli doctorale după sistemul german, la sfârșitul secolului al XIX-lea, și impunerea lor ca model. Ea este, de asemenea, asigurată practic prin implicarea și așteptările unui număr important de asociații profesionale și disciplinare (e.g., Association of American Universities,⁴⁰ Council of Graduate Schools),⁴¹ agenții publice (de ex.,

⁴⁰ Fondată în 1900, AAU (<http://www.aau.edu/>) are ca membri 60 dintre cele mai importante universități de cercetare din SUA, care împreună acordă peste jumătate dintre titlurile de doctor din această țară, primind peste jumătate dintre fondurile federale acordate învățământului superior. AAU acționează ca o interfață între universități și guvernul federal sau mediul de afaceri.





National Science Foundation) și asociații filantropice care finanțează cercetarea, ca și a organismelor de acreditare academică și, nu în ultimul rând, a fundațiilor dedicate studierii învățământului universitar (e.g., Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching).

În prezent, există în SUA peste 400 de instituții care organizează doctorate, dar în jur de 50 dintre acestea sunt responsabile pentru jumătate dintre titlurile de doctor acordate (Altbach, 2004, 261). În 2006, de exemplu, cele 60 de universități afiliate Association of American Universities înmatriculau 6% dintre studenții americani la ciclul de licență, dar acordau 53% dintre doctoratele de cercetare, 24% dintre doctoratele profesionale, trimiteau în străinătate la studii 27% dintre studenții din SUA și angajau 69% dintre postdocs (AAU, 2009). Anul următor, aceste universități au primit 57% din fondurile federale pentru învățământul superior. Mai mult, primele 20 de universități de cercetare sunt responsabile pentru peste un sfert dintre titlurile de doctor acordate anual în Statele Unite (Bound, Walsh & Turner, 2009, 7).

(2.) Structuri organizaționale

Modelul graduate school este esențialmente un model de tip american. În SUA, graduate schools sunt unități independente ale universităților, având același statut formal cu Școala de Științe și Arte (cum se numește de obicei structura care oferă programe de licență în domeniul științelor exacte, sociale și umane) și cu școlile „profesionale” (de drept, medicină, asistență medicală, economie, muzică, educație etc.). Ca și celelalte școli, graduate schools sunt conduse de un decan

⁴¹ CGS (<http://www.cgsnet.org>) este o organizație națională a decanilor școlilor graduale (*graduate schools*) din SUA, la care sunt afiliate peste 500 de instituții cu activitate „graduală” semnificativă de pe continental nord american. CGS are activități de cercetare în domeniul instituțiilor din învățământul terțiar, de *advocacy* și de elaborate de *best practices*. Proiectul său de „practici bune” în domeniul studiilor doctorale poate fi găsit la: <http://www.phdcompletion.org>.





(graduate dean) care implementează politicile educaționale pentru programele post-licență, de la admitere și finanțare până la curriculum și calificările conducătorilor de doctorate (Barnes, 1984). Totuși, graduate schools nu angajează, nu promovează și nu titularizează cadre didactice, nu stabilesc salariile profesorilor și, uneori, nu decid nici măcar ce asistenți doctoranzi sunt angajați – sarcini ce revin îndeobște departamentelor (Walker, 2008, 39). Ca urmare, echilibrul dintre graduate schools și departamente reprezintă o temă importantă de design organizațional.

O altă structură academică esențială pentru organizarea studiilor doctorale este Biroul pentru Cercetare, condus de un vice-președinte pentru cercetare. Biroul are o poziție puternică în administrație, în parte și fiindcă gestionează resursele pentru cercetare ale universității (fiind finanțat din granturile pentru proiecte), ca și activitatea centrelor de cercetare. Biroul se îngrijește, de asemenea, ca cercetarea din universitate să respecte stringențele etice și contabile. Tot el oferă finanțarea inițială pentru firmele create pe lângă universitate (sau centrele acesteia) care au ca scop exploatarea în scopuri comerciale a rezultatelor cercetării academice (Walker, 2008, 40).

După terminarea studiilor doctorale, o parte dintre doctori – și în special cei care doresc să rămână în sistemul de învățământ superior – sunt angajați de universități ca postdocs („postdoctorat”). În 2006, peste 72% dintre proaspeții absolvenți aveau planuri de angajare concrete, iar dintre aceștia 34% optaseră pentru un stagiul postdoctoral, în domeniul științelor proporția lor fiind de aproape două treimi (NPA, 2008). Această fază este considerată, în SUA, una de tranzit spre profesie și de integrare în comunitatea de cercetare. Ca atare, activitățile de postdoc sunt orientate în direcția din urmă, majoritatea persoanelor care au acest statut lucrând în domeniul științelor și tehnologiei. O anchetă privind primii autori ai articolelor din revista Science, de pildă, a indicat că 43% dintre aceștia erau postdocs (NPA, 2008). În ultimii ani, experiența de postdoc a început să fie socotită fundamentală pentru accesul la o poziție academică titularizabilă. Un contract de





postdoc durează în genere până la doi ani, dar adesea absolvenții de doctorat trec prin două asemenea stagii sau chiar mai multe. Numărul postdocs din SUA este estimat, în prezent, la 50-60.000.

Caseta nr. 5 - Doctoratul în Statele Unite

- sistem descentralizat, cu instituții autonome și asociații profesionale puternice implicate în acreditare
- se acordă 40.000 de doctorate anual
- programele doctorale sunt organizate de graduate schools – structuri distincte ale universităților, conduse de decani, aflate la paritate cu facultățile
- din 400 de instituții organizatoare de doctorate, în jur de 50 oferă peste jumătate din titlurile de doctor
- tipuri de programe doctorale
 - doctoratul de cercetare (PhD), cu program de cercetare intens
 - doctoratul profesional (în medicină [MD], drept [JD], psihologie [PsyD] etc.), axat pe experiența clinică
 - doctoratul în educație (EdD), destinat în general profesioniștilor din domeniu
- priorități pe agenda publică
 - reducerea duratei doctoratelor prin concentrarea studiilor
 - diminuarea ratei de abandon
 - simplificarea procesului de desființare a programelor neperformante
 - finanțarea pe bază de performanță (performance funding)





(3.) Structura programelor doctorale

(3.1.) Tipuri de programe

În SUA există trei categorii principale de programe doctorale. Doctoratul „profesional” are în vedere în special persoane active în domenii precum medicina umană sau veterinară (MD, sau Medical Doctor), psihologia (PsyD), dreptul (JD) sau afacerile (DBA). Absolvirea programului nu presupune neapărat o dizertație doctorală, iar curriculumul este organizat astfel încât să se concentreze pe stagii de rezidență îndelungate și pe experiența practică.

Al doilea tip de program doctoral, asociat de obicei titlului de „doctor în educație” (EdD), se află undeva la mijloc între doctoratele profesionale și cele de cercetare, fiind destinat profesioniștilor din educație și având o componentă de cercetare mai redusă (Gardner, 2009, 29-30). Un astfel de program presupune, de obicei, o teză de doctorat care prezintă un program de cercetare original, așa încât, în practică, diferențele dintre EdD și PhD sunt considerate de importanță relativ scăzută. De fapt, în SUA se acordă fie EdD, fie PhD în educație, uneori chiar de aceeași instituție (caz în care cel de-al doilea titlu este research-intensive).

În al treilea rând, universitățile americane oferă programe doctorale de cercetare, care presupun o activitate de cercetare intensă și originală și se acordă, în mod obișnuit, după încheierea unei teze ori dizertații care prezintă cercetarea realizată de candidat. Un program doctoral de cercetare tipic se compune din mai multe componente: un set de cursuri doctorale, o perioadă de evaluare a abilităților obținute în urma cursurilor și o perioadă de cercetare independentă finalizată prin dizertația doctorală în urma căreia se acordă titlul (în genere, PhD). După perioada de cursuri și înaintea lucrului la dizertație, doctoranzii trec printr-unul sau, în funcție de instituție, două examene, numite în primul caz prelims, respectiv comps (examen de verificare a cunoștințelor profesionale generale) plus quals (examen de verificare a abilității de a produce o cercetare doctorală). Forma examenelor





depinde de instituție și domeniu, iar ratarea lor repetată poate duce la încadrarea studentului într-un program masteral.

(3.2.) Durată

În Statele Unite, durata obișnuită a doctoratelor (pentru studenții full-time) în domeniile științifice este de 5-6 ani, respectiv de 7 până la 10 ani în cazul umanioarelor și științelor sociale (Gardner, 2009, 31).

De menționat, în acest context, că structura experienței doctorale diferă substanțial de la domeniu la domeniu. În mod tipic, în domeniile științifice doctoranzii își aleg un coordonator la scurt timp după începerea programului și se concentrează, apoi, pe cercetare. Colaborarea cu coordonatorul de doctorat, ca și cea cu colegii din echipele de cercetare, este deseori intensă. În domeniile umaniste, doctoranzii acordă mult mai mult timp cursurilor, își aleg coordonatorul târziu, și au preponderent activități de asistență de predare.

(4.) Politici de acces și admitere

În cazul universităților americane, masteratul nu reprezintă neapărat o treaptă pe drumul spre doctorat. Dimpotrivă, într-o oarecare măsură cele două tipuri de programe au ținte diferite. Masteratul reprezintă un program cu conținut preponderent profesional (sau un titlu compensatoriu în cazul incapacității de a termina doctoratul), în timp ce doctoratul este gândit ca un program de cercetare. De aceea, deși cele două nu se exclud reciproc, o diplomă de masterat nu constituie, în majoritatea cazurilor, o condiție formală și nici măcar o așteptare pentru înmatricularea în programele doctorale. De fapt, se întâmplă adesea ca un student sau o studentă să abandoneze un program masteral pentru a se înscrie la doctorat.

Până la 40% dintre studenții care abandonează programul doctoral o fac în faza inițială, din rațiuni precum stringențele programelor, dificultatea de adaptare





la noul mediu, sau absența unui set de așteptări coerente din partea coordonatorilor. Alți 30% pleacă în faza finală – cea imediat anterioară dizertației, căutării unui loc de muncă și tranziției spre profesie –, considerată adesea cea mai dificilă din punct de vedere psihologic, mai ales în disciplinele (cum ar fi umanioarele) în care elaborarea dizertației constituie un proces ce durează mai mulți ani (Gardner, 2009, 59, 88). Sub 60% dintre doctoranzii americani obțin titlul în interval de 10 ani.

În 2000, proporția doctoratelor obținute de femei din totalul doctoratelor acordate era de 43%. În cazul minorităților, statisticile au consemnat cifrele următoare: 5,2% pentru persoanele de culoare, 3,8% pentru latino-americani și 0,7% pentru indienii americani. Din totalul diplomelor acordate, 2% au fost obținute de persoane cu dizabilități, 60,5% de persoane căsătorite și 65% de persoane care nu mai aveau doctori în familie. Comparativ cu anul 1975, toate categoriile enumerate, mai puțin persoanele căsătorite, au făcut progrese în 2000 (Gardner, 2009, 32).

Aproximativ 20% dintre studenții doctorali din Statele Unite sunt studenți internaționali (cu proporții sporite substanțial în domeniile științelor exacte și tehnologiei, științelor vieții și informaticii). În 2000, studenții internaționali au reprezentat 31% dintre cei care au obținut titlul de doctor (Gardner, 2009, 32). Aceasta nu asigură neapărat o „internaționalizare” sporită a studiilor doctorale, însă poate uneori constitui un avantaj în cooperarea internațională în cadrul programelor doctorale.

(5.) Statutul doctoranzilor

O bună parte a doctoranzilor din universitățile americane au un statut de „asistenți doctoranzi” (graduate assistants) de cercetare sau predare. Acest statut reprezintă o consecință a practicii, încetățenite încă de la apariția programelor doctorale la sfârșitul secolului al XIX-lea, de a ține doctorandul „pe lângă” instituție.





În mod obișnuit, doctoranzii-asistenți muncesc part-time în cadrul departamentului în care studiază – unde au sarcini fie de cercetare, fie de predare, fie de ambele tipuri – și învață restul timpului pentru a obține diploma de doctor. Formula este avantajoasă fiindcă asigură finanțarea studiilor doctorale, finanțare care era, până nu demult, considerată de doctoranzi aproape o îndreptățire. Pe de altă parte, statutul de asistent doctorand rămâne problematic: atât de angajat al instituției plătit de aceasta, cât și de student care plătește pentru serviciile solicitate (Barnes, 1984, 48-9). O temă larg dezbătută privește dreptul asistenților doctorali de a forma sindicate și, prin urmare, de a beneficia de contracte colective de muncă. Deși mai multe universități au permis astfel de forme de organizare, multe universități private și, de asemenea, anumite agenții federale le-au respins. O latură importantă a comunității academice rămâne reticentă să recunoască, pentru graduate assistants, drepturi egale cu cele ale cadrelor didactice obișnuite.

Trebuie remarcat, în acest context, că în ultimele decenii proporția studenților doctorali înmatriculați part-time a crescut considerabil, atingând aproape 50% din numărul total al doctoranzilor. În cazul doctoratelor în educație, numai în jur de un sfert dintre doctoranzi sunt înscriși în programe full-time (Gardner, 2009, 36).

(6.) Aptitudini și angajare

Unul dintre reproșurile aduse frecvent sistemului american de doctorate este pregătirea extrem de specializată a absolvenților. Ca urmare, abilitățile obținute le restrâng acestora din urmă în mod substanțial opțiunile de angajare (Altbach, 2004, 270). S-a observat de asemenea că, în domeniul științelor sociale și umaniste, doctoranzii sunt slab echipați pentru a preda, mai ales datorită faptului că doctoratele americane nu includ, de obicei, pregătire pedagogică. Cât despre pregătirea în domeniul cercetării, criticii deplâng faptul că aceasta nu este suficient





de largă pentru a include abordări inter-disciplinare și familiarizarea cu o metodologie variată (Brooks & Heiland, 2007, 356).

O soluție parțială la problema angajării doctorilor proaspăt absolvenți o reprezintă stagiile de postdoc amintite anterior. Acestea exploatează pregătirea de specialitate oferită de programele doctorale și pregătesc angajatul pentru o carieră profesională și, în sectorul învățământului, pentru un post titularizat. Pe de altă parte, statutul de postdoc este unul fragil: persoana care ocupă o asemenea poziție nu face parte din profesorat, este angajată prin contracte pe termen scurt finanțate din proiecte de cercetare și adesea ne-reînnoite, este în genere prost sau mediocru plătită, nu beneficiază de anumite tipuri de protecție socială și, cu rare excepții, nu se bucură de protecție sindicală. Salariul mediu al unui postdoc este situat sub media absolvenților de studii de licență de vârstă similară, în timp ce număr mediu de ore de lucru săptămânal (51) este unul ridicat (Jaschik, 2005). În plus, un postdoc depinde substanțial de angajator, care este de obicei un cercetător titular ce obține fondurile pentru cercetare.

Deși stagiul de postdoc este prin definiție unul de durată scurtă, de tranziție, cei care îl parcurg nu beneficiază în mod obișnuit de programe de dezvoltare profesională sau de consiliere în carieră, în condițiile în care experiența postdoctorală a devenit tot mai îndelungată în ultimii ani. Conform unui studiu, 43% dintre postdocs nu consideră că poziția lor le oferă oportunități de dezvoltare profesională, iar aproape un sfert sunt de părere că cercetătorii coordonatori nu joacă și rolul de mentori (Jaschik, 2005). Recent, s-au luat măsuri la nivel federal în vederea îmbunătățirii statutului acestor stagiați: o lege adoptată în 2007 obligă National Science Foundation să evalueze, la proiectele de cercetare depuse pentru finanțare, și activitățile de dezvoltare profesională incluse; cealaltă agenție federală de finanțare a cercetării științifice, National Institutes of Health, a redefinit în mod explicit activitățile de cercetare ca incluzând pregătirea profesională și mentoratul pentru postdocs.





(7.) Finanțare

Diversitatea mecanismelor de finanțare a programelor doctorale oglindește varietatea fondurilor de care depinde învățământul superior din SUA în ansamblul său (Altbach, 2004). Fiecare dintre cele 50 de state americane își finanțează instituțiile publice de învățământ terțiar. Guvernul federal, care nu sprijină direct universitățile, a înființat mai multe agenții naționale (National Institutes of Health pentru științele biomedicale, National Science Foundation pentru restul științelor naturii) care sprijină cercetarea prin granturi. În cazul marilor universități de cercetare, fondurile obținute din granturile federale asigură o parte considerabilă a bugetului programelor doctorale și postdoc. Tot acestea asigură și burse individuale. Pentru 70,2% dintre postdocs, de exemplu, bursele federale reprezintă principala sursă de finanțare (NPA, 2008).

Alte surse importante de finanțare în SUA sunt marile organizații filantropice (de ex., Pew Charitable Trusts, Atlantic Philanthropies), plus o sumedenie de asociații de mărime mai mică care sprijină financiar proiecte de cercetare de tipuri diverse. O statistică de la începutul anilor nouăzeci arăta că 228 de fundații importante – din peste 35.000 în SUA – acordaseră într-un singur an aproape un miliard de dolari sectorului învățământului superior, în 38 de domenii diferite (Harclerod, 1999). În domeniile tehnologice mai ales, companiile private de profil – și în primul rând giganții de pe piață – au o prezență semnificativă, inclusiv de ordin financiar, în cercetarea academică realizată prin graduate schools. Sunt notorii parteneriate strategice dintre Harvard Medical School și Monsanto, MIT și Exxon, sau UC Berkeley și Sandoz-Novartis.

Nu în ultimul rând, programele doctorale se finanțează prin taxele plătite de studenți înmatriculați full-time și part-time.





(8.) Asigurarea calității

Unul dintre mecanismele principale de asigurare a calității programelor doctorale, anume acreditarea, a fost menționat anterior. Acreditarea se realizează îndeobște prin intermediul unor organizații regionale private, de către comisii de profesioniști (peer committees) care examinează calificările personalului didactic, resursele instituției, curriculumul, activitățile extracurriculare ș.a.m.d. În cazul instituțiilor publice, există uneori obligația de a obține și o acreditare din partea statului federal, deși aceasta se aplică doar rareori la nivel de program de studiu și are o natură mai curând formală (Atlbach, 2004, 265), putând fi asimilată „autorizării”.

Evaluarea calității programelor de doctorat a început să devină o temă importantă la nivelul statelor federale – care finanțează universitățile publice din Statele Unite – în anii 90. S-a impus, în timp, filozofia „finanțării pe bază de performanță” (performance funding). Ca urmare, instituțiile publice oferă acum date privind ieșirile (outputs) și consecințele (outcomes) procesului de educație, în mod regulat, agențiilor de acreditare și legislativelor statale, ca și finanțatorilor corporatiști și asociațiilor profesionale. Nu există totuși, nici măcar la nivelul statelor federale, eforturi cuprinzătoare și consecvente de a evalua programele doctorale, după cum nu există standarde generale – sau acceptate de comunitatea universitară – în această privință (Altbach, 2004, 266). În general, comunitatea academică se teme că statele ar putea decide să impună prin legislație anumite practici și standarde uniforme de evaluare a calității care urmează voga politică, dar nu au dovedit până acum capacitatea de a crește calitatea în sistem și nici nu pot ține suficient seama de diferențele dintre instituțiile de învățământ superior (Brooks & Heiland, 2007, 351-3).

Cele mai comune metode de asigurare a calității programelor doctorale din SUA constau în anchete privind opiniile profesorilor, studenților și administratorilor angajați în programele respective. Adesea, anchetele de acest tip sunt considerate





subiective, favorizante față programele doctorale ample și față de cele organizate de instituțiile prestigioase. De aceea, sunt de obicei suplimentate de măsurători cantitative (privind dimensiunea programului, caracteristicile studenților, finanțarea obținută de la agențiile federale și numărul și calitatea publicațiilor de specialitate). Mai recent, au început să fie luate în considerare variabile precum ratele de abandon și durata până la obținerea titlului de doctor (Brooks & Heiland, 2007, 354-6). De curând, National Research Council a lansat un nou program (al treilea) de colectare de date privind programele doctorale de cercetare în SUA. Mai multe asociații disciplinare sunt implicate în activități de evaluare a programelor doctorale în domeniul propriu.

Principala formă de control al calității se bazează însă pe (auto-)evaluarea instituțională realizată cu ajutorul unor profesioniști din alte universități. Deși Statele Unite par să se afle în urma unor state europene în privința sistemului formal de asigurare a calității programelor doctorale, în practică calitatea acestora din urmă este asigurată de o piață academică competitivă, de sistemul complex de acreditare, precum și de standardele academice ridicate din SUA (Altbach, 2004).

(9.) Tendințe

Una dintre principalele tendințe la nivelul programelor de doctorat din SUA privește intensificarea supervizării acestora din urmă de către organismele statale relevante, pe fondul unei scăderi din ce în ce mai accentuate a finanțării pentru învățământul doctoral. Printre domeniile vizate de propunerile de reformă se numără cu precădere ratele de absolvire și durata până la absolvire, practicile de coordonare, pregătirea pentru piața de muncă academică și non-academică, precum și numărul scăzut de cetățeni americani care urmează doctorate în domeniile STEM (Cohen, 2006, 44-5). Reforme recent inițiate vizează mai ales procedurile privind desființarea programelor neperformante și un proces mai riguros de creare a programelor noi. Aceste preocupări au determinat statele SUA





să inițieze, în anii 90, evaluări ale programelor doctorale în mai multe sisteme universitare statale, așa cum s-a întâmplat în Florida (până în 2000), sau în Ohio și Georgia, în cazul din urmă înființarea de programe noi fiind legată de interesele statului în domenii precum calificarea și planificarea forței de muncă (Cohen, 2006, 44). Pe de altă parte, în ciuda unor programe de reformă inițiate la nivel politic, în general intervenția autorităților – prin comisiile de educație statale și chiar prin comitetele de trustees sau regents ai universităților – a rămas întotdeauna minimalistă și foarte reticentă. Prin comparație, accentul pus în Europa, în contextul „Procesului Bologna”, pe evaluarea calității este considerat în SUA o măsură radicală și curajoasă (Adelman, 2008).

O altă tendință semnificativă, încă insuficient explorată de cercetători, privește înmatricularea în programele doctorale a tot mai mulți studenți part-time, o realitate până de curând specifică programelor din domeniul educației și diferită de situația din Canada, de pildă. Deja în anul 2003-2004, proporția studenților part-time era egală cu cea a doctoranzilor full-time (și doar puțin mai mică dacă nu se iau în considerare și doctoratele din educație). Și vârsta medie a studenților doctorali la absolvire a crescut în 2000 comparativ cu un sfert de secol în urmă, de la 31,7 ani la 33,7 ani (Gardner, 2009, 32-36).

Dimensiunea principală a internaționalizării în învățământul doctoral din SUA o reprezintă aportul studenților străini care studiază în programe americane (Bound, Walsh & Turner, 2009). Am citat mai sus cifra de o cincime dintre toți studenții doctorali, dar în anumite domenii, precum științele naturii și ingineria, proporția „internaționalilor” a depășit jumătate (51% în 2003, comparativ cu ușor peste un sfert în 1973). În domeniul științelor sociale variațiile sunt substanțiale: 51% dintre cei care primesc titlul de doctor în economie se află în Statele Unite cu o viză temporară, dar numai 5% dintre doctorii din psihologie se găsesc în această situație. Dintre cei care au primit titlul de doctor în 2003, peste jumătate veneau din Asia (China, India, Taiwan, Coreea de Sud), comparativ cu numai 3% din Franța, Germania și Marea Britanie (Bound, Walsh & Turner, 2009). Pe de altă





parte, nu trebuie uitat că 250.000 de studenți americani învață într-o formă sau alta, pentru o perioadă mai mare sau mai mică de timp, în străinătate. Totuși, cercetările arată că nivelul de internaționalizare a studiilor doctorale nu este deosebit de ridicat. De pildă, dintre instituțiile care trimit studenți la studii în străinătate, cele cu proporția cea mai ridicată de studenți în afara SUA sunt colegiile care oferă doar diplome de licență (Jaschik, 2008).

În fine, deși SUA rămâne în continuare țara care acordă cele mai multe doctorate (peste 40.000 în 2001, comparativ cu aproape 25.000 în Germania, 14.000 în Mare Britanie și 16.000 în Japonia), rata medie de creștere anuală în domeniile STEM a fost în ultimii ani mai mică decât în alte țări (3,2% și 1,6% în deceniile nouă și, respectiv, zece ale secolului trecut), fără îndoială și datorită faptului că expansiunea studiilor doctorale a antedat-o pe cea din alte țări.





B2. Sistemul de educație doctorală în Canada

(1.) Legislație și organizare

Sistemul doctoral canadian, ca și sistemul de învățământ terțiar în general, seamănă în multe privințe cu acela al vecinului de la sud. Ca și în Statele Unite, natura doctoratelor din Canada depinde în măsură considerabilă de interacțiunea a trei actori principali: universitățile, ce se bucură de un nivel ridicat de autonomie și de o tradiție care, adesea, le individualizează; guvernul federal, care nu sprijină financiar instituțiile în mod direct, ci o face prin intermediul investițiilor în cercetare și în bursele doctorale; și provinciile, care finanțează universitățile, le coordonează și controlează parțial sistemul de taxe de studiu (Leyton-Brown, 2008). Cum guvernele provinciale sunt singurele care au atribuții în domeniul învățământului, în Canada există 10 sisteme de educație terțiară teoretic diferite. Nu mai devreme de începutul anilor 80, învățământul superior canadian nu avea un sistem uniform de organizare a doctoratelor. Pe de altă parte, ca și în SUA, absența unei organizări cu standarde formale uniforme este compensată de un grad ridicat de armonizare, atât la nivelul normelor profesionale, cât și la cel al recunoașterii studiilor universitare, mai ales în domeniul doctoral unde cele mai mari cinci universități produc peste 50% din numărul doctorilor (Williams, 2005).

Conform legii, autorizația de a conferi titluri de doctor este acordată în Canada de guvernele provinciilor. Spre deosebire de SUA, în Canada nu există instituții private care organizează programe doctorale, iar acreditarea este formal asigurată prin chiar procedura de înființare a universităților publice (Leyton-Brown, 2008, 112).

(2.) Structuri organizaționale

Încă de la începutul studiilor doctorale, universitățile canadiene au urmat o formulă asemănătoare cu cea din Statele Unite. De altfel, mulți dintre profesorii





universităților canadiene au studii de doctorat în statul vecin. Așa cum am amintit, un număr mic de universități canadiene generează majoritatea doctoratelor: 14 instituții sunt responsabile pentru mai mult de trei sferturi dintre titlurile de doctor acordate. Aceste mari universități de cercetare – parte a unui grup numit G-13 – exercită așadar o influență covârșitoare asupra strategiilor din învățământul superior, inclusiv în domeniul doctoratelor. Marile universități canadiene sunt organizate conform modelului nord-american, în care coordonarea studiilor doctorale și a cercetării revine graduate schools conduse de un decan aflat la paritate de statut cu decanul Școlii de științe și arte și decanii școlilor profesionale. Graduate schools din universități controlează modificarea programelor post-licență și introducerea de noi programe; joacă un rol important în procesul de evaluare instituțională; stabilesc politicile de admitere, de coordonare a studenților masteranzi și doctoranzi, de finanțare a acestora din urmă și de angajare a postdoctoranzilor; și sunt ocazional implicate și în procesul de angajare a cadrelor didactice (Maheu, 2008, 99-101). Uneori, școlile graduale au un rol important în stabilirea programelor interdisciplinare.

Caseta nr. 6 - Doctoratul în Canada

- coordonarea învățământului superior revine celor 10 provincii ale federației
- organizarea doctoratelor, inclusiv la nivelul structurilor instituționale, este foarte asemănătoare celei din SUA
- doctoratele sunt acordate numai de universitățile publice
- cele mai importante 5 universități canadiene acordă peste jumătate din numărul titlurilor de doctor
- peste 50% dintre doctoranzii canadieni primesc burse *federale* de cercetare sau de tip *fellowship*
- programele post-licență sunt evaluate în mod regulat de către o agenție provincială cu atribuții în acest sens
- tendințe în domeniul internaționalizării și inter-disciplinarității
 - organizarea de doctorate în co-tutelă cu universități de limbă franceză din Europa
 - înscrierea doctoranzilor la două departamente
 - ofertă de programe doctorale interdisciplinare
 - colegii multidisciplinare
 - prin lege, orice doctorand canadian are acces la facilitățile doctorale din alte instituții



(3.) Structura programelor doctorale

(3.1.) Tipuri de programe

Ca și universitățile din Statele Unite, instituțiile de învățământ superior din Canada oferă trei tipuri de doctorate: doctoratele profesionale în drept, medicină, administrarea afacerilor etc., care se axează în primul rând pe experiența practică; doctoratele de cercetare, ce presupun o activitate de cercetare intensă și originală; și doctoratele în educație care, ca structură și conținut, sunt situate la mijloc între doctoratele profesionale și cele de cercetare. Doctoratul de cercetare urmează traseul încetățenit pe continentul nord american: o perioadă de cursuri generale și specializate, succedată de o serie de examene cuprinzătoare care testează competențele candidaților și, în final, susținerea unei dizertații (sau a unui proiect de cercetare materializat prin mai multe lucrări pe tema de cercetare publicate în reviste academice prestigioase).

(3.2.) Durată

În medie, doctorandul canadian își finalizează studiile în 5 ani și 10 luni. Ca și în SUA, durata medie a studiilor este cea mai ridicată în științele sociale și umane, unde se înregistrează și cele mai scăzute rate de absolvire (în jur de 45-50%, față de 75% în alte discipline), precum și cea mai înaintată vârstă medie la absolvire (Williams, 2005).

(3.3.) Coordonare

În mod tipic, coordonarea unui doctorat presupune un coordonator cu care doctorandul interacționează constant și care supervizează îndeaproape munca acestuia din urmă; și un comitet doctoral format din trei sau mai multe persoane cu care doctorandul interacționează regulat, dar la intervale mai lungi de timp. În cazul științelor exacte, coordonatorul este ales la admitere (acceptarea candidatului depinde, implicit, de acordul profesorului coordonator de a îi superviza activitatea).





În cazul științelor sociale și al umanioarelor, coordonatorul este adesea ales ulterior, după finalizarea etapei de cursuri și propunerea unei proiect de teză bine definit.

(4.) Politici de acces și admitere

Spre deosebire de SUA, unde masteratul este un program cu finalitate profesională, în Canada el reprezintă o etapă obișnuită – deși nu întotdeauna obligatorie – către studiile doctorale. Majoritatea programelor doctorale presupun, așadar, un titlu de master în același domeniu sau într-unul înrudit. Totuși, în științele exacte, la fel ca și în Statele Unite, transferul de la un program masteral nefinalizat, însă parcurs până într-o fază înaintată cu succes, la unul doctoral este în genere permis. În plus, anumite universități au programe de masterat-doctorat integrate: parcurgerea programului până la un anumit punct asigură o diplomă de master, iar continuarea sa până la final una de doctor.

Înmatricularea în învățământul superior a cunoscut o creștere substanțială în ultimele decenii, chiar și în condițiile scăderii sprijinului federal și provincial în deceniile nouă și zece ale secolului trecut. A sporit totodată și participarea unor categorii sociale mai slab reprezentate în învățământul superior. Față de începutul ultimului deceniu al secolului XX, prezența femeilor în programele doctorale a crescut la 46% în 2001 (de la 36%). Deși în anul amintit majoritatea doctoranzilor erau bărbați (53.9%), totuși în 7 dintre primele 10 universități din punctul de vedere al mărimii programelor doctorale, inclusiv în cele dintâi 4 astfel de instituții, procentul femeilor înmatriculate depășea media națională (Williams, 2005, 7, 11).

Tot în 2001, o treime dintre cei înscriși în programele doctorale ale universităților canadiene erau studenți străini. Participarea acestora a explodat în anii 80 și la începutul anilor 90, atingând în 1993 cifra maximă de 10.045 (37,9%). Datorită scăderii sprijinului federal atât cifra absolută, cât și proporția studenților străini a scăzut ulterior, pentru a înregistra o ușoară creștere spre finele deceniului





(până la aproape 34%). În general, studenții internaționali sunt concentrați în universitățile mai mici (Williams, 2005, 7, 11).

La nivel de domeniu științific, statisticile arată că jumătate dintre studenții doctorali din Canada se regăsesc în zona științelor sociale și umaniste (Williams, 2005, 10). Pe de altă parte, în anii 90, numărul doctoranzilor în umanioare a scăzut, în timp ce științele sociale au înregistrat cea mai mare creștere ca număr absolut. Procentual, în această perioadă înmatricularea a crescut cel mai mult în domeniul afacerilor și administrației publice (cu aproape 70%), al artelor și comunicării (65,5%), medicinei (38,2%), științelor sociale (17,9%) și al fizicii și științelor vieții (cu 8,7%). În arhitectură, inginerie și informatică scăderea inițială a fost recuperată odată cu relansarea finanțării federale la finele ultimului deceniu al secolului trecut (Williams, 2005).

(5.) Statutul doctoranzilor

Ca și în SUA, principala complicație în privința statutului doctoranzilor rezultă din calitatea lor ambiguă de studenți și de angajați ai universității (asistenți care predau studenților din primul ciclu). În mai multe universități canadiene există sindicate ale asistenților doctoranzi, înființate în conformitate cu codurile (provinciale) ale muncii. Prin contractele colective de muncă cu universitatea, sindicatele stabilesc detalii precum numărul maxim de ore de muncă (în Ontario, de exemplu, acesta este de 10); drepturile doctoranzilor „seniori”; natura facilităților oferite de universitate; și recompensele bănești (Leyton-Brown, 2008, 121). Statutul de doctorand aduce și alte tipuri de beneficii – împrumuturi care nu generează dobândă sau la care se aplică dobânzi reduse până la absolvire, cheltuieli deductibile din impozite, sau asistență medicală peste nivelul minim garantat oricărui cetățean.





(6.) Angajare și aptitudini

În 2005, 57% dintre absolvenții de studii doctorale erau angajați în învățământ (sector care primea peste 78% dintre absolvenții de doctorate umaniste și doar ceva mai mult de o treime dintre ingineri și cei din domeniul științelor vieții); 13,4% în sectorul științei și tehnologiei; 10,6% în sectorul medical; și 9% în sectorul guvernamental (Williams, 2005, 12).

Aproape toți absolvenții de studii doctorale care își continuă studiul o fac prin intermediul unor burse postdoctorale oferite de agențiile care finanțează cercetarea (50% din totalul bursei) sau de universități (25%). Nu mai puțin de 87% dintre aceștia continuă să lucreze în cadrul instituțiilor de învățământ superior.

(7.) Finanțare

Începând cu anii 80, în parte ca urmare a recesiunii puternice care a afectat Canada la începutul deceniului respectiv, finanțarea învățământului superior a urmat o politică de criză. S-au redus atât finanțarea pentru cercetare, cât și bursele doctorale. Aceste politici au fost modificate substanțial abia la finele ultimului deceniu al secolului XX, când statul federal a sporit finanțarea pentru cercetare, discriminând însă mai clar între domeniile de finanțare, condiționând fondurile de demonstrarea unui transfer de cunoaștere în afara mediului academic și solicitând diversificarea surselor de finanțare (Williams, 2005, 5-6). În această perioadă guvernul federal a înființat Canada Foundation for Innovation⁴² în scopul de a sprijini infrastructura de cercetare; a creat Canadian Millennium Scholarship Foundation,⁴³ agenție ce gestionează bursele de studiu; a reorganizat Medical

⁴² <http://www.innovation.ca/en/about-the-cfi/cfi-overview>

⁴³ <http://www.millenniumscholarships.ca/en/index.asp>





Research Council sub numele de Canadian Institutes of Health Research;⁴⁴ și a stabilit un program de repatriere a cercetătorilor canadieni și de atragere a celor internaționali. Abia în 2003 statul canadian a creat un program de finanțare a studenților masteranzi și doctoranzi, Canada Graduate Scholarship,⁴⁵ care, în premieră în această țară, a sprijinit un număr mai mare de doctoranzi în științele sociale (Williams, 2005, 6).

Sprijinul financiar al provinciilor pentru învățământul superior canadian a urmat o curbă similară, conducând la sporirea contribuției individuale și a sectorului privat la bugetul universitar. Ca atare, s-a înregistrat în perioada relevantă o creștere a taxelor de studiu, dublându-se contribuția la bugetul universitar din surse „proprie” (de la 19% din bugetul total, la 39%). De remarcat că în anumite provincii universitățile sunt finanțate doar pentru cetățenii canadieni, neprimind bani și pentru studenții internaționali, dintre care un număr important sunt înscriși în programele de doctorat. (Ca urmare, taxele de studiu sunt uneori mai ridicate pentru aceștia.)

Cât privește finanțarea studenților doctorali, la începutul noului mileniu 64% dintre studenți aveau venituri din posturile de asistenți de predare, 58% din burse universitare și 30% din asistența de cercetare. Ușor sub 40% dintre studenți se bazează pe economiile personale, 33% pe venituri obținute în timpul studiului, 31,5% pe banii familiei și 27,3% pe împrumuturi. Peste 35% dintre doctoranzi primesc burse federale de tip fellowship – provinciile acordă astfel de alocații unui procent similar –, în timp ce 18% beneficiază de burse federale de cercetare. Marea parte a doctoranzilor își finanțează doctoratele în principal prin fonduri puse la dispoziție de guvernele provinciale și de universități: nu mai puțin de 71,4% dintre toți doctoranzii canadieni au raportat că fellowships (51,6%) și bursele de asistent (19,8%) reprezintă sursa lor principală de finanțare, în timp ce numai 21,3% au

⁴⁴ A se consulta <http://www.cihr-irsc.gc.ca/e/37788.html>. Celelalte două importante agenții federale de finanțare a cercetării sunt Natural Sciences and Engineering Research Council (http://www.nserc-crsng.gc.ca/index_eng.asp) și Social Sciences and Humanities Research Council (<http://www.sshrc.ca/site/home-accueil-eng.aspx>).

⁴⁵ http://www.servicecanada.gc.ca/eng/goc/cgs_doctoral.shtml





indicat resursele personale ca preponderente (numai 3,8% dintre acestea având formă de împrumuturi bancare) (Williams, 2005, 12).

Imaginea generală se nuanțează la nivel de domeniu academic, finanțarea provenită de la guverne fiind orientată în special spre științele vieții și, în măsură ceva mai mică, spre științele exacte. Prin urmare, în timp ce 68% dintre doctoranzii din domeniile științelor exacte și ingineriei absolvă doctoratele fără nici un fel de datorii ocazionate de acestea, în domeniul științelor sociale și umaniste proporția este de numai 45% (Williams, 2005, 12).

(8.) Asigurarea calității

Cum s-a amintit anterior, acreditarea universităților este formal conferită prin însăși actul de înființare, termenul de „acreditare” fiind mai puțin folosit în Canada. O parte importantă dintre obiectivele acreditării instituționale sunt urmărite prin mecanisme de asigurare a calității. Acestea au o natură instituțională și regională. Agențiile de calitate provinciale au avut, imediat după înființarea lor la finele anilor 80 și începutul anilor 90, tendința să se ocupe doar de asigurarea calității universităților private. Ulterior, însă, procesul s-a extins și la nivelul universităților publice și al programelor acestora. Astăzi, programele post-licență sunt evaluate în mod regulat la nivel instituțional și provincial. În Ontario, de pildă, Ontario Council on Graduate Studies⁴⁶ organizează un proces de evaluare la fiecare 7 ani. Aceeași agenție aprobă și înființarea de noi programe doctorale (Leyton-Brown, 2008, 113).

Diminuarea sprijinului federal și statal pentru învățământul superior în anii 90 a condus la un accent tot mai apăsător pe asigurarea calității. În contextul studiilor doctorale, aceasta s-a manifestat mai ales prin inițiative de reducere a duratei parcursului doctoral. De asemenea, universitățile au înființat în 1990 un

⁴⁶ <http://ocgs.cou.on.ca>





organism național, Canadian Institutional Research and Planning Association,⁴⁷ care să aibă în vedere studierea învățământului terțiar în scopul de a facilita planificarea la nivel de sistem (Williams, 2005, 7). Fiindcă organizațiile profesionale au un rol important în acreditarea anumitor programe academice profesionale, în 1994 a apărut Association of Accrediting Agencies of Canada.⁴⁸ În 2005, mai multe agenții provinciale de asigurare a calității au format Pan-Canadian Committee on Quality Assurance, care propune un cadru general al calificărilor ce descrie competențele așteptate de la absolvenții fiecărui tip de program, standarde de asigurare a calității, ca și un cadru de evaluare externă a calității programelor universitare.

(9.) Tendințe

Învățământul superior canadian pare să fi fost influențat în mai mare măsură decât cel din Statele Unite de reformele pornite în Europa, poate și datorită legăturilor mai strânse dintre anumite provincii ale Canadei și Vechiul Continent. Unul dintre domeniile care ilustrează bine această tendință este cel al internaționalizării. Universitățile așa-numite „francofone” au încheiat numeroase acorduri de co-tutelă doctorală cu instituții din Franța. În cadrul astfel creat, contractele se negociază individual pentru fiecare student, care studiază în ambele programe doctorale și primește o diplomă ce reflectă ambele experiențe academice. Prin intermediul procesului Bologna – care nu a prea influențat sistemul de învățământ canadian pe alte coordonate – universitățile francofone au extins acest model de cooperare și la universități de limbă franceză din afara Franței. De remarcat că fenomenul rămâne specific doar universităților de limbă franceză. Cele „anglo-saxone” nu au urmat o strategie similară (Williams, 2005, 8).

⁴⁷ <http://www.cirpa-acpri.ca/page.asp?page=1856>

⁴⁸ <http://www.aaac.ca/EnglishHome.htm>





O altă tendință cu orientare similară privește cercetarea interdisciplinară, încurajată prin aranjamente în cadrul cărora studenții pot lua cursuri doctorale în afara departamentului de care aparțin și pot solicita comisii de doctorat compuse din membri din exteriorul acestuia din urmă. Anumite universități permit doctoranzilor să se înscrie la două departamente, iar altele au creat colegii multidisciplinare în cadrul graduate schools, care conferă diplome ce reflectă experiența interdisciplinară. Tot în acest context s-a încercat și facilitarea mobilității doctorale, printre altele printr-un program național prin care studenții au acces la orice programe, facilități de laborator, biblioteci și coordonatori din oricare universitate canadiană (Williams, 2005, 8).

În ultimele două decenii, programele doctorale ale mai multor instituții au fost restructurate astfel încât să dea expresie noilor orientări. În 2005, de pildă, Universitatea din Toronto oferea 36 de programe interdisciplinare sau în colaborare, în timp ce Universitatea British Columbia avea 11 programe de acest tip, precum și un colegiu multidisciplinar. Universitățile mai mici au propus soluții similare, însă într-o formulă individualizată – trimitându-și studenții să lucreze în alte departamente sau chemând profesori (și coordonatori) din domenii diferite (Williams, 2005, 11).

O tendință divergentă în Canada prin comparație cu vecinul de la sud o constituie proporția crescândă a studenților doctorali înmatriculați full-time. În ultimul deceniu al secolului XX proporția acestora din totalul doctoranzilor a crescut de la 82% la 89%, cu un salt semnificativ în ultimii ani ai decadei (Williams, 2005, 11). O explicație plauzibilă a acestei evoluții ar putea să fie creșterea sprijinului federal pentru cercetarea doctorală, după aproape un deceniu de diminuare a cheltuielilor. O altă explicație este legată de faptul că, în ultimii ani, cele mai importante universități din Canada au început să ofere pachete de finanțare – din fonduri cu surse diverse – ce acoperă în întregime taxele de studiu și oferă o sumă suplimentară pentru întreținere. Ca și în SUA, pe de altă parte, majoritatea studenților înmatriculați part-time se regăsesc în programele de doctorat din





domeniul educației (peste 20%, comparativ cu între 5% și 12% în restul domeniilor), care sunt destinate în special profesorilor și managerilor din învățământ.

În fine, deși în mod tradițional doctoratul în Canada presupune o diplomă masterală, în domeniul științelor exacte această condiție este tot mai des eliminată în practică pentru a da studenților de succes șansa de a se înscrie în programul doctoral direct după absolvirea cursurilor de licență. Fenomenul are legătură preponderent cu piața academică nord-americană: întrucât organizatorii de doctorate din SUA nu solicită o diplomă de masterat, unii dintre cei mai buni studenți canadieni preferă universitățile americane pentru doctorate fiindcă acestea permit arderea unei etape de studiu. Pentru a îi păstra în Canada, instituțiile din această țară fac tot mai des rabat de la condiția experienței masterale (Leyton-Brown, 2008, 114; Maheu, 2008, 108). O cale alternativă este reprezentată de programele integrate masterat-plus-doctorat, care oferă studenților ce părăsesc programul înainte de final o diplomă de master, asigurând celor care-l urmează până la sfârșit un drum mai scurt până la diploma de doctor.





B3. Sistemul de educație doctorală în Germania

(1.) Legislație și organizare

Conform legii fundamentale germane, responsabilitatea privind învățământul revine în primul rând statelor (landurilor) Republicii Federale. Cadrul creat de legea federală a învățământului este unul foarte general, care nu tratează aproape deloc problema doctoratelor (Guth, 2006, 327). Ca atare, legislațiile specifice fiecăruia dintre cele 16 landuri definesc structura învățământului superior și, implicit, a celui doctoral pe teritoriul Germaniei. În plus, nu numai că legislația din statele federației variază substanțial, ci lasă de regulă și un nivel ridicat de autonomie instituțiilor universitare în privința organizării programelor de studiu. Anumite state federale încurajează universitățile să organizeze studiile doctorale în contextul anumitor structuri academice, în timp ce altele nu oferă asemenea reglementări (Guth, 2006, 328). Detalii precum standardele de admitere rămân deseori la latitudinea instituțiilor sau a facultăților, deși anumite state impun condiții precum durata minimă a studiilor doctorale sau necesitatea absolvirii unui ciclu post-licență anterior. În sistemul binar de învățământ superior din Germania, dreptul de a acorda titlul de doctor revine doar universităților – școlile superioare de științe aplicate (Fachhochschule) nu acordă decât diplome de licență și masterat.

Ca urmare, sistemul puternic descentralizat de reglementare a învățământului superior a dus la o implicare slabă a statutul federal, dar și a landurilor, în organizarea studiilor doctorale. Nu există nici un proces de planificare la nivel național privind numărul de candidați la titlul de doctor sau specializările în care acesta poate fi obținut (Hüfner, 2004, 51).

(2.) Structuri organizaționale

Până de curând, pregătirea doctorală în universitățile germane a avut o structură informală. Doctoratul nu reprezenta un ciclu academic distinct și clar





delimitat, majoritatea doctoranzilor lucrând în universități pe poziții didactice inferioare (Badlauf, 1998). Doctoratul era organizat conform modelului tradițional, bazat pe o relație puternic individualizată între profesorul coordonator și student, acesta din urmă fiind de obicei plătit ca asistent al celui dintâi. Absența formalizării studiilor doctorale a condus la o durată îndelungată de studiu până la absolvire și mai ales – acestea fiind și criticile principale aduse sistemului – la lipsa de transparență a studiului doctoral și la o relație de dependență a doctorandului față de coordonator.

Această stare de fapt, considerată nemulțumitoare de mai multe organizații din învățământul superior german, inclusiv de Conferința Rectorilor (Hochschulrektoren-Konferenz, HRK)⁴⁹ și de Consiliul pentru Cercetarea Științifică (Wissenschaftsrat),⁵⁰ a condus la primele încercări de reformă a studiilor doctorale. Reformele au demarat la începutul ultimului deceniu al secolului trecut însă, dată fiind natura descentralizată a învățământului terțiar german, nu au impus un model uniform de organizare a doctoratului. În prezent, mai multe formule, noi și vechi, funcționează simultan.

Ca parte a eforturilor menționate de reformare a studiilor doctorale, în 1990 au fost înființate așa-numitele „colegii graduale” (Graduierntenkollegs) – grupuri de cercetare structurate, cu o orientare tematică prestabilită și cu criteriile de admitere bine precizate. Acestea fuseseră propuse în 1988 de către Consiliul pentru Cercetarea Științifică în urma unor proiecte pilot lansate de Fundația Volkswagen și, ulterior, de o comisie federal-interstatală (Badlauf, 1998, 166). În 2003, Fundația Germană pentru Cercetare (Deutsche Forschungsgemeinschaft, DFG),⁵¹ instituția

⁴⁹ Conferința rectorilor (<http://www.hrk.de/de/home/home.php>) este asociația universităților germane de stat și acreditate și are 258 de membri. Ea reprezintă principalul forum de dezbateră a strategiilor și politicilor din învățământul superior.

⁵⁰ Wissenschaftsrat (<http://www.wissenschaftsrat.de/index.html>) este un organism consultativ al statului federal și al landurilor a cărui funcție principală este studierea domeniului cercetării și învățământului superior și elaborarea de recomandări în domeniu.

⁵¹ <http://www.dfg.de>





care sprijină cercetarea universitară și extra-universitară în Republica Federală, finanța aproape 300 de colegii graduale, dintre care în jur de 30% în științele sociale și umane, respectiv biologie și medicină, respectiv în științele exacte și matematică, restul de 11% activând în domeniul ingineriei și informaticii (Hüfner, 2004, 58).

Colegiile graduale au creat în Germania un cadru sistematic pentru studiile doctorale. Programele oferite se concentrează pe subiectul ales de doctorand, punând la dispoziția acestuia din urmă un pachet de cursuri obligatorii și/sau specifice programului de cercetare. Colegiile permit finanțarea doctoranzilor prin burse și creează un mediu în care candidații pot fi supervizați de coordonatori implicați în programul de cercetare specific colegiului (Hüfner, 2004, 52, 57). Acest model a fost ulterior copiat, într-un grad mai mic sau mai mare de asemănare cu originalul, și de alte tipuri de instituții de cercetare

Totuși, deși conceptul colegiilor graduale s-a vădit unul de succes, cel puțin în sensul că a dovedit avantajele unui model structurat de organizare a studiilor doctorale, el nu a generat o uniformizare a acestora din urmă. S-a observat (Hüfner, 2004, 58-59) că școlile doctorale din Germania au în prezent forme și denumiri diverse (Doktorandenkollegs, Promotionskollegs, Graduiertenzentren sau Graduiertenkollegs) și că încă se mai discută instituționalizarea unor proiecte pilot diverse. De asemenea, merită menționat că, dintre aceste formule organizaționale, unele sunt dedicate exclusiv studiilor doctorale, în timp ce altele organizează și alte programe post-licență.

În fine, trebuie amintit în acest context că nu toți doctoranzii din Germania studiază de facto în universități, deși numai acestea pot acorda titlul de doctor. În 2000, aproximativ 4.900 doctoranzi (probabil în jur de 8,5% din totalul doctoranzilor înregistrați formal) studiau și lucrau în instituții de cercetare non-universitare precum Fundația Fraunhofer, Centrele de Cercetare ale Fundației Helmholtz și Institutele Max Planck (Hüfner, 2004, 56). Și în acest domeniu s-au inițiat programe doctorale structurate: în 1998, Fundația Max Planck și HRK au





lansat Școlile internaționale de cercetare Max Planck (International Max Planck Research Schools), gândite special pentru a crește colaborarea dintre institutele non-universitare și universități (Burkhardt & Neher, 2008, 28).

Caseta nr. 7 - Doctoratul în Germania

- învățământului superior reprezintă o arie de competență a *Landurilor*, legile federale neconținând aproape nici un fel de prevederi cu privire la doctorate
- numai universitățile acordă titlul de doctor, deși numeroși doctoranzi își desfășoară activitățile de cercetare fie în politehnici (*Fachhochschulen*), fie în instituții de cercetare non-academice
- anual, se acordă cele mai multe titluri de doctor în domeniul tehnologiei și ingineriei din Europa
- în prezent coexistă două sisteme de doctorat
 - sistemul tradițional, informal, de „ucenicie” academică pe lângă coordonator
 - doctoratele noi, organizate în programe *structurate* (*Doktorandenkollegs*, *Graduiertenkollegs*)
- tendințe
 - introducerea de noi programe doctorale structurate
 - programe integrate masterat-doctorat
 - organizarea de programe în parteneriat cu alte instituții de cercetare (de ex., Școlile Max Planck)
 - organizarea de programe internaționale, în parteneriat cu școli doctorale sau graduale din afara Germaniei





(3.) Structura programelor doctorale

(3.1.) Tipuri de programe

Doctoratul german este, prin excelență, un program intensiv de cercetare. În mod tradițional, el nu a presupus și parcurgerea unui set de cursuri doctorale, ci s-a concentrat pe cercetarea individuală, în cazurile fericite alături de echipa coordonatorului. Deși majoritatea doctoratelor germane rămâne încă de acest tip, multe programe structurate recent înființate au adoptat o formulă inspirată din sistemul nord-american (Burkhardt & Neher, 2008, 29): un prim an de cursuri cu prelegeri, tutoriate, instrucție metodologică, laboratoare; apoi un set de examene (a căror absolvire poate uneori echivala cu o diplomă de master); și, în cele din urmă, cercetarea doctorală propriu-zisă, sub coordonarea unui comitet format din coordonator și alte trei persoane, finalizată printr-o teză.

De remarcat că în Germania există și un alt nivel de studiu, așa-numitul Habilitation – un tip de diplomă postdoctorală rezervată celor care doresc să profeseze în învățământul superior. În mod normal, pregătirea durează încă 4 sau 5 ani și presupune (tot) o teză bazată pe cercetare originală. Cu o istorie de mai bine de un secol, Habilitation a reprezentat până nu de mult o condiție pentru un post de titular într-o catedră universitară. Mai recent, instituțiile de învățământ superior au început să renunțe la această cerință suplimentară în scopul de a facilita accesul la piața de muncă academică.

(3.2.) Durată

Durata studiilor doctorale reprezintă o temă cu relevanță specială în Germania, unde vârsta medie la finalizarea doctoratului este una relativ ridicată – 33 de ani (Guth, 2006, 333). O cauză directă a acestui fenomen o reprezintă durata studiilor doctorale organizate conform vechiului model al „uceniei” academice. Alți factori specifici sistemului de învățământ german au, la rândul lor, o influență considerabilă: vârsta târzie la care copiii intră în sistemul școlar, cei 13





ani de școală până la bacalaureat [Abitur], sau numărul mare de tineri care termină o școală vocațională înainte de facultate (Hüfner, 2004, 55). Studiile arată că durata doctoratului tinde să depășească limita celor patru ani avuți în vedere de procesul Bologna, uneori în mod apreciabil, însă absența statisticilor sigure face dificilă aprecierea cu exactitate a duratei medii.

O altă temă importantă în context este cea a numărului doctoranzilor înmatriculați full-time, respectiv part-time. Fiindcă nici această distincție nu reprezintă una formală, datele statistice în acest sens lipsesc, complicând și mai mult calcularea duratei medii a doctoratului în universitățile germane.

(3.3.) Coordonare

Marea parte a doctoratelor din Germania urmează încă formula studiului și cercetării individuale „pe lângă” profesorul coordonator. Aceasta presupune găsirea unui coordonator, negocierea unui subiect de cercetare și, ulterior, o relație individualizată în care terții nu sunt de obicei implicați – nici la nivelul supervizării, nici la cel al colaborării cu colegi în proiecte de cercetare. La finalizarea cercetării teza este evaluată de coordonator și, de obicei, de un al doilea profesor. Tezei i se adaugă și un examen oral, care poate fi de mai multe feluri (Hüfner, 2004, 51): testarea în adâncime a cunoștințelor de specialitate în domeniu (o formulă tot mai rară); „apărarea” tezei (soluția preferată din ce în ce mai mult); sau un colocviu pe tema cercetării doctorale.

Totuși, inovațiile în privința organizării studiilor doctorale au adus cu sine și noutăți în materie de formule de coordonare. La Universitatea Goethe din Frankfurt pe Main, de exemplu, candidații la școlile doctorale trec printr-un dublu proces de selecție (EUA, 2005, 19). Mai întâi, trierea este realizată de către coordonator sau de un grup de coordonatori, pentru ca apoi decizia finală să aparțină unui comitet doctoral al departamentului, care decide dacă proiectul candidatului și recomandarea coordonatorului sunt acceptate. În cadrul programelor doctorale internaționale în biologie moleculară și, respectiv, în neuro-științe organizate de





Universitatea Göttingen și Institutul Max Planck, un comitet de coordonare format din cel puțin trei persoane urmărește îndeaproape activitatea doctoranzilor, în întâlniri regulate (Burkhardt & Neher, 2008, 29). Și aici admiterea presupune mai multe faze: evaluarea dosarului, un examen scris și un interviu cu cel puțin două echipe diferite de cercetare.

(4.) Politici de acces și admitere

În 2004, au obținut doctorate în Germania un număr de 23.138 de persoane, dintre care 12% erau cetățeni străini (Guth, 2006, 329). În mod tradițional, Germania domină piața europeană a doctoratelor din domeniul științei și tehnologiei. Nu numai că Germania depășește restul țărilor europene ca număr total de doctorate acordate anual, dar s-a observat (Kehm, 2007, 309) că în ciuda politicilor laissez-faire în privința doctoratelor, Republica Federală a generat cel mai mare număr de doctori ca proporție a absolvenților de studii superioare (peste 10%, în 2005). De altfel, aproximativ 80% dintre studenții germani care absolvă ciclul de licență în universitățile propriu-zise (sistemul de învățământ superior german este unul de tip binar) își continuă studiul în programele de masterat (Adelman, 2008, viii).

Dat fiind faptul că toate landurile germane lasă, în măsură mai mică sau mai mare, politicile de admitere la latitudinea universităților individuale, condițiile de înscriere la programul de doctorat variază de la instituție la instituție, precum și de la disciplină la disciplină. În genere, condiția formală de admitere este o diplomă de licență la o instituție de învățământ terțiar. Masteratul poate reprezenta o etapă către doctorat, însă acesta nu este peste tot obligatoriu. Legile privind învățământul din anumite landuri (de ex., Berlin) stipulează explicit că o diplomă de studii aprofundate nu poate reprezenta o condiție în admiterea la programele doctorale (Guth, 2006, 328). Totuși, dată fiind strategia Bologna de a privi cele trei cicluri ca fiind consecutive, s-a înregistrat și în Germania o tendință de a impune





masteratele ca ciclu premergător doctoratului (Guth, 2006). Pe de altă parte, anumite programe doctorale nou înființate și prestigioase sunt gândite special pentru a lua, ca punct de plecare, diploma de licență, oferind o formulă integrată masterat-doctorat (Burkhardt & Neher, 2008, 29).

(5.) Statutul doctoranzilor

Una dintre urmările statutului informal al doctoranzilor din Germania este că, până spre jumătatea deceniului în curs, nu existau statistici sigure privind numărul de doctoranzi. Aceștia nu erau recunoscuți ca o categorie specială de studenți și nici nu treceau printr-un proces de înscriere bine precizat (Badlauf, 1998; Hufner, 2004, 56). În consecință, mulți dintre doctoranzi nu sunt înregistrați ca atare, fiind fie înmatriculați ca studenți, fie angajați ca asistenți cu activități de cercetare sau de predare, fie angajați în instituții din afara sectorului educațional. Aceste diferențe de statut, precum și absența unor statistici privind situația doctoranzilor, fac dificilă coordonarea și planificarea națională în privința programelor de doctorat, precum și monitorizarea statutului celor implicați în acestea din urmă.

Printre consecințele acestor variații se numără și diferențele de situație financiară între doctoranzi. Cei care ocupă funcții în universități sau institute se bucură de un loc de muncă asigurat, precum și de beneficii de tipul asistenței medicale, asigurărilor sociale și pensiei. Pe de altă parte, activitatea profesională reduce adesea drastic timpul disponibil cercetării doctorale.

(6.) Finanțare

În Germania, candidații reprezintă ținta principală a finanțării programelor doctorale. Din totalul fondurilor, în jur de 85% se duc spre persoane și doar 15% către programe (EUA, 2007, 17) – fapt explicabil având în vedere numărul încă mare al doctoranzilor care nu sunt înscriși în programe structurate. Pe de altă





parte, trebuie remarcat și faptul că, deși mai multe universități de stat au introdus taxe de studiu, acestea nu se aplică și la nivelul doctoratului. Pe lângă statele federale, surse importante de finanțare sunt DFG și Serviciul German de Schimburi Academice (DAAD),⁵² care oferă burse de studiu și cercetare.

În privința finanțării primite de candidați, aceasta are mai multe forme. Cei mai mulți dintre doctoranzi sunt angajați de instituțiile de învățământ. Conform unei statistici din 2004 (Guth, 2006, 335), în domeniul științelor exacte și matematicii cam jumătate dintre doctoranzi își finanțau studiile astfel. Sub o cincime din total beneficiau de burse de cercetare, în timp ce aproximativ un sfert obțineau finanțare din alte surse, cum ar fi proiecte de cercetare sau alte forme de venituri. Aproape 80% dintre doctoranzii din domeniile menționate muncesc în facultăți sau institute de cercetare într-o formă sau alta.

În 2001, în jur de 6,5% dintre doctoranzii germani primeau finanțare de la DFG (Hüfner, 2004, 56). Sprijinul financiar variază însă considerabil în funcție de mai multe criterii: domeniul științific de activitate, statutul programului (structurat sau nestructurat), tipul instituției (universitate sau institut de cercetare) și raporturile de muncă cu universitatea (angajat, participant la proiecte de cercetare) (Hüfner, 2004, 59).

(7.) Asigurarea calității

Ca și în alte privințe, structura federală a Republicii și descentralizarea învățământului lasă o amprentă importantă asupra asigurării calității. Tema a devenit una de maximă importanță în Germania – ca și în alte state europene – în anii 90, dar eforturile depuse în acest sens au fost constrânse de autonomia instituțională și de absența unui cadru federal. Sistemul de acreditare rămâne unul descentralizat, în sensul că acreditarea este realizată de agenții regionale, ghidate însă de o structură națională, Consiliul pentru Acreditare. Acesta din urmă, o

⁵² <http://www.daad.de>





organizație cu un statut relativ neprecizat din punct de vedere juridic (Schade, 2003), definește cerințele și condițiile de acreditare academică. Acreditarea are în vedere programele, se acordă pentru o perioadă de 3-5 ani și este urmată de o procedură de reacreditare. Atât acreditarea programelor de către agenții, cât și acreditarea agențiilor de către Consiliu urmează principiul peer review – implicând, în ultimul caz, experți internaționali. De remarcat că acreditarea are în vedere doar programele de licență și de masterat, nu și pe cele doctorale – fapt puțin surprinzător dat fiind statutul informal al acestora din urmă.

(8.) Tendințe

Așa cum se observă cu ușurință din prezentarea anterioară, învățământul doctoral din Germania este unul dintre cele mai descentralizate din Europa: guvernul federal are puține de spus în domeniu, în timp ce guvernele landurilor responsabile pentru coordonarea învățământului superior lasă o marjă apreciabilă de latitudine universităților. Din acest motiv, organizarea doctoratelor în Germania rămâne încă în mare măsură tributară sistemului vechi de ucenicie academică.

Pe de altă parte, în privința doctoratelor Germania a făcut progrese substanțiale în direcția compatibilizării studiilor cu cele din alte țări, a internaționalizării și a interdisciplinarității și colaborării inter-instituționale. În ceea ce privește internaționalizarea, SUA a servit ca model principal pentru Germania. Din cele aproape 300 de Graduiertenkollegs finanțate de DFG în 2003, 28 erau internaționale – structuri ale unei universități germane care cooperau cu unul sau mai mulți parteneri străini (școli doctorale) pentru a oferi programe doctorale structurate (Hüfner, 2004, 58). Parteneriatul implică, printre altele, schimburi de studenți pentru perioade de cel puțin 6 luni. Peste jumătate dintre proiectele de colaborare și programele de schimb erau organizate cu state din vestul Europei, zonă care reprezenta destinația a peste două treimi dintre tinerii cercetători. De





asemenea, un procent de 18% dintre călătoriile de cercetare externe aveau ca destinație continentul Nord American (Hüfner, 2004, 58)

O dimensiune specială a interdisciplinarității în mediul doctoral o constituie programele comune organizate de universități și instituții de cercetare non-academice (EUA, 2005, 14; Burkhardt & Neher, 2008). De pildă, Universitatea Göttingen oferă mai multe programe structurate de doctorat în colaborare cu Institutul Max Planck, precum și colegii graduale organizate împreună cu DFG. Universitatea Goethe din Frankfurt pe Main avea, în 2005, 7 colegii de acest tip, trei școli de cercetare Max Planck, două programe internaționale postgraduale și o școală de științe internațională. În 2006, existau deja 43 de școli internaționale de cercetare Max Planck, care implicau 55 de universități germane, 54 de institute Max Planck și 15 universități din afara Republicii Federale, la care erau înscriși peste 1.700 de doctoranzi din 86 de țări (Burkhardt & Neher, 2008, 28)

Anumite programe interdisciplinare internaționale au o anvergură impresionantă: universitățile din Basel, Freiburg și Strasbourg au adus împreună, pe Valea Rinului, 1000 de cercetători, clinicieni, ingineri, tehnicieni și studenți din domeniul neuro-științelor, care lucrează în peste 100 de laboratoare (LERU, 2007, 12). Colaborarea s-a dovedit atrăgătoare pentru companiile din domeniul farmaceutic. Această „rețea de cercetare”, numită Neurex, servește ca sursă de finanțare pentru conferințe în domeniul neuro-științelor și ca bază pentru programe masterale și doctorale comune, inclusiv pentru un „master european în neuro-științe”.

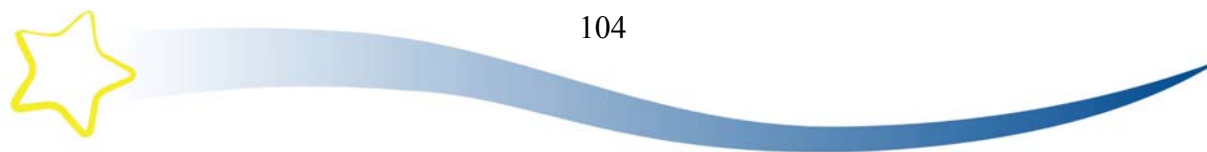




CRITERII DE COMPARATIE	SUA	CANADA	GERMANIA
Formă de organizare (elemente de organizare a educației doctorale)	Titlul de doctor este acordat de universități publice și private.	Titlul de doctor este acordat de universități.	Titlul de doctor este acordat doar de universități, deși doctoranzii își desfășoară uneori integral cercetarea la instituții de cercetare non-academice (de ex., Institutul Max Planck) sau în politehnici.
Legislație (recunoașterea studiilor, specificații cu privire la educația doctorală, uniformizarea sistemului educației doctorale)	Titlul de doctor este acordat de universități publice și private, care se supun unui mecanism de evaluare de către organizații de acreditare regionale private (cu o prezență importantă a comunității academice). Universitățile publice, organizate în sistemele statale, se supun și coordonării de către comisiile de educație ale statelor, inclusiv în privința înființării și desființării programelor doctorale. Nu există un nivel național de coordonare a învățământului superior.	Doar universitățile publice acordă titlul de doctor. Programele doctorale sunt evaluate de instituție și, la un interval de timp care variază în funcție de provincie, de organisme provinciale de acreditare / asigurare a calității. Nu există un nivel național de coordonare a învățământului superior, această atribuțiune revenind provinciilor canadiene.	Responsabilitatea în privința organizării învățământului superior aparține celor 16 landuri ale Republicii Federale. Universitățile se bucură de un nivel ridicat de autonomie în organizarea doctoratelor, precum și de dreptul exclusiv de a acorda titlul de doctor (spre deosebire de alte instituții de învățământ terțiar, precum politehnicile [<i>Fachhochschulen</i>]).
Structura programelor (tipuri de programe, durata, structura comisiilor, interdisciplinaritate, aptitudini)	Există trei tipuri de doctorate: doctoratul profesional, cu o componentă primordial clinică (în medicină, business, drept, psihologie ș.a.m.d.); doctoratul în educație (EdD, destinat în general managerilor din învățământ sau profesorilor); doctoratul de cercetare, cel mai răspândit (PhD).	Canada urmează sistemul nord-american: doctorat profesional (MD, JD, PsyD, DBA etc.); doctorat în educație (EdD); doctoratul de cercetare, cel mai răspândit (PhD).	Doctoratul reprezintă, în mod tradițional, un program axat pe cercetare. Se acordă în toate domeniile științifice și poate fi urmat, în cazul absolvenților care doresc să rămână în învățământul universitar, de un titlu superior (<i>Habilitation</i>).
Politici de acces și admitere (criterii instituționale, individuale)	Ultimele decenii au înregistrat o creștere a prezenței, în programele doctorale, a celor mai importante categorii sub-reprezentate: femei, persoane cu handicap, minorități etnice și rasiale. Finanțarea individuală se realizează atât prin pachete oferite de universitate, cât și prin diverse tipuri de burse oferite de agențiile federale sau de guvernele statelor americane.	În Canada, provinciile stabilesc cuantumul taxelor de studiu pentru doctoranzi. În general, costul doctoratului canadian nu este foarte ridicat (excepție face cazul studenților străini) și majoritatea universităților oferă pachete de finanțare care acoperă atât taxele de studiu, cât și cheltuielile de subzistență. Studenții se bucură de condiții speciale de împrumut bancar și doar o minoritate absolvă studiile doctorale cu datorii ocazionate de acestea.	Învățământul universitar este, în mare, gratuit, deși mai multe state au adoptat recent legi care permit universităților să introducă taxe de studiu (fixând în general suma maximă la una relativ redusă). Masteratul nu reprezintă o etapă obligatorie către doctorat, deși odată cu procesul Bologna există o tendință de introducere a acestei condiții sau de organizare a unor programe integrate masterat-doctorat.



C. Tabel comparativ al sistemelor de educație doctorală (Marian-Gabriel HÂNCEAN, Liviu ANDREESCU) - C1.1.



104



Proiect finanțat de
UNINEA EUROPEANĂ



MINISTERUL MUNCII
FAMILIEI ȘI PROTECȚIEI SOCIALE
AMPOSDRU



FONDUL SOCIAL EUROPEAN
POS DRU
2007-2013



INSTRUMENTE STRUCTURALE
2007-2013



MINISTERUL EDUCAȚIEI,
CERCETĂRI ȘI INOVĂRII
OIPORDRU



UNITATEA EXECUTIVĂ PENTRU
FINANȚAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI
SUPERIOR ȘI A CERCETĂRII
ȘTIINȚIFICE UNIVERSITARE

C. Tabel comparativ al sistemelor de educație doctorală – C.1.2

CRITERII DE COMPARATIE	MAREA BRITANIE	FINLANDA	FRANȚA
Formă de organizare (elemente de organizare a educației doctorale)	Universitățile și alte instituții de învățământ superior, publice și private, organizează programe de studii doctorale și acordă titlul de doctor.	Universitățile sunt instituții academice sau artistice, centrate pe cercetare sau pe educația bazată pe cercetare. Universitățile organizează, prin intermediul facultăților și departamentelor, programe de studii doctorale și acordă titlul de doctor. Titlurile de doctor pot fi științifice sau artistice.	Sistemul școlilor doctorale; Posibilitatea cotutellei la nivel național și internațional/european; Dezvoltarea interdisciplinarității prin modul de organizare al școlilor doctorale
Legislație (recunoașterea studiilor, specificații cu privire la educația doctorală, uniformizarea sistemului educației doctorale)	Titlul de doctor nu poate fi conferit decât de instituțiile de învățământ superior care au primit acest drept din partea guvernului (prin agențiile sale specializate). Sistemul de educație doctorală este organizat uniform atât în Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord, cât și în Scoția.	Titlul de doctor este acordat doar de universități. În acest moment, toate universitățile au dreptul de a acorda titluri de doctor. Sistemul de educație doctorală este uniform aplicat la nivel național și este coordonat de Ministerul Educației.	Titlul de doctor este recunoscut de Minister și trebuie să fie acordat de o școală doctorală autorizată, organizată într-o instituție de învățământ superior eligibilă. Educația doctorală a fost reformată în 2002 și 2005. Sistemul de educație doctorală este uniform organizat la nivel național și este coordonat de Ministerul Educației Naționale prin intermediul Școlilor Doctorale.
Structura programelor (tipuri de programe, durata, structura comisiilor, interdisciplinaritate, aptitudini)	Programele de studii doctorale sunt diverse. În funcție de tipul de program sunt acordate următoarele titluri de doctor: PhD (doctoratul tradițional), PhD by publication, NewRoute PhD, Professional PhD, Practice-Based doctorate. De regulă, durata studiilor este de 3 ani, în forma <i>full-time</i> , și de 6 ani, în forma <i>part-time</i> . Teza trebuie finalizată în cel mult 4 ani, de la înscriere, pentru forma <i>full-time</i> , și 8 ani, pentru forma <i>part-time</i> . În ceea ce privește procesul Bologna, Marea Britanie a refuzat până în acest moment să introducă sistemul ECTS la nivelul studiilor doctorale, considerând că durata studiilor reprezintă o decizie individuală a fiecărei instituții care acordă titlul de doctor.	Programele de studii doctorale acoperă o gamă largă de domenii (socio-umane, arte, design, teatru, muzica etc). Toate se încheie prin acordarea titlului de doctor în domeniul în care s-a realizat studiul. Titlurile de doctor acordate pot fi științifice și artistice. Durata studiilor doctorale este de 3 - 4 ani, uneori chiar mai mult.	Durata studiilor: 1 an de pregătire + 3 ani de realizare a tezei (exceptional, maximum 5 ani). O singură formă de doctorat. Interdisciplinaritatea este asigurată prin școlile doctorale. Temele de cercetare sunt specifice, însă cursurile și conferințele la care studenții trebuie să participe sunt diverse atât ca tematică, subiecte de cercetare, cât și ca domenii de studiu.
Politici de acces și admitere	Participarea la educația doctorală stă sub principiul largirii accesului. Intrarea într-un program de studii doctorale se	Marea majoritate a programelor de studii doctorale sunt gratuite. Programele de studii doctorale taxate variază din	Învățământ public, gratuit – acces liber. Admiterea este condiționată de absolvirea unui program de





(criterii instituționale, individuale)	realizeaza prin plata unei taxe. In cazul grupurilor defavorizate din spatiul UK, functioneaza sistemul imprumutului, care ulterior este returnat prin retineri salariale. Admiterea este conditionata de parcurgerea ciclurilor inferioare de educatie. (ISCED)	punctul de vedere al cuantumului taxei. Studentii străini ce provin prin instrumentele de mobilitate internationala sunt exceptati de la plata taxelor. Cresterea accesului la educatia doctorala este o linie prioritara a politicii guvernului finlandez. Admiterea este conditionata de parcurgerea celorlalte trepte inferioare de educatie. (ISCED) Accent pe principiul egalitatii de participare la educatia doctorala. Guvernul finlandez are ca obiectiv creșterea graduală a numarului anual de doctori si a numarului de doctoranzi straini.	studii masterale si de obținerea diplomei de studii aprofundate.
--	--	---	--

C. Tabel comparativ al sistemelor de educație doctorală – C.2.1.

CRITERII DE COMPARAȚIE	SUA	CANADA	GERMANIA
Conducere și evaluare (statutul conducătorilor, evaluarea conducătorilor, internaționalizare și colaborare, politici privind mobilitatea, colaborarea cu industria)	Conducerea doctoratului variază în funcție de instituție și de disciplină. În cele mai multe cazuri, doctoranzii sunt supervizați îndeaproape de un conducător, cu care interacționează frecvent, și alți trei membri ai comisiei doctorale, cu care interacționează regulat dar mai rar. În științele exacte și ale naturii conducătorul este ales imediat după înscrierea în program. În științele umane, este ales de obicei târziu, la începutul fazei dizertației (după cursuri și examene).	Conducerea doctoratului urmează sistemul nord-american (un comitet format din coordonator și cel puțin alte trei persoane, deseori din afara instituției). Dat fiind gradul ridicat de autonomie universitară, condițiile diferă substanțial de la instituție la instituție și de la disciplină de disciplină. Statul federal a creat un cadru instituțional prin care orice student din Canada are acces la dotările - biblioteci, laboratoare etc. – oricărui program doctoral din orice universitate din țară.	Majoritatea doctoranzilor germani studiază încă conform sistemului uceniciei academice pe lângă un profesor coordonator, care adesea îi și angajează. Noile programe structurate au introdus însă formule inovatoare de coordonare (comitete doctorale) și admitere în mai multe etape.
Statutul formal al doctoranzilor (studenți/angajați, drepturi legale, statutul)	Statutul doctoranzilor este ambiguu: studenți plătitori de taxe de studiu, dar și angajați ai universității ca asistenți (<i>graduate assistants</i>). În anumite sisteme universitare	Statutul doctoranzilor este ambiguu: studenți plătitori de taxe și angajați ai universității ca asistenți (<i>graduate assistants</i>).	Doctoranzii sunt studenți dar, având în vedere faptul că mulți dintre ei sunt angajați de universitate pe poziții didactice inferioare, se bucură și de drepturi specifice angajaților.





post-doc)	publice, asistenții doctoranzi s-au organizat în grupuri sindicale.		
Finanțarea (tipul de finanțare: pentru programe, pentru persoane etc.; organisme naționale specializate în finanțarea educației doctorale; surse alternative de finanțare)	Programele doctorale sunt finanțate de agențiile federale care sprijină știința și cercetarea; în universitățile publice, de guvernele statale; de un număr ridicat de asociații filantropice; de companii și firme private (uneori în urma unor parteneriate strategice cu universitățile).	Studiile doctorale sunt finanțate în principal de guvernele provinciale. Un rol fundamental îl joacă și agențiile statului federal de finanțare a cercetării, precum și programele de burse ale guvernului canadian.	Statul german finanțează doctoranzii prin burse și prin programe de finanțare a cercetării. Până la 85% din totalul finanțării merge spre persoane (mai degrabă decât programe).
Asigurarea calității (Politici de asigurare a calității; asigurarea calității la nivel instituțional, de program etc.)	Datorită puternicei autonomii universitare, forma principală de asigurare a calității este auto-evaluarea, în care sunt întotdeauna implicați și profesioniști din alte instituții academice. Calitatea este asigurată și prin procedura de acreditare, ca și, în universitățile publice, prin rapoartele periodice ale comisiilor statale de educație.	Asigurarea calității are mai multe dimensiuni: auto-evaluare instituțională și de program; evaluarea periodică de către organisme provinciale special abilitate în acest sens; evaluarea programelor de către asociațiile profesionale. Există mai multe asociații naționale ale organizațiilor de evaluare a calității – inclusiv organizațiile profesionale – care stabilesc politici de evaluare a programelor.	Sistemul de acreditare reprezintă o invenție recentă, de la finele ultimului deceniu al secolului XX. Sistemul de asigurare a calității în Germania are două componente: una la nivel local sau regional, unde se desfășoară acreditarea propriu-zisă de agenții independente; și o componentă federală (Consiliul pentru Acreditare), prin care se acreditează agențiile de acreditare și se definesc condițiile și standardele generale de acreditare. Acreditarea se aplică programelor și doar celor de licență și masterat.

C. Tabel comparativ al sistemelor de educație doctorală – C.2.2

CRITERII DE COMPARAȚIE	MAREA BRITANIE	FINLANDA	FRANȚA
Conducere și evaluare (statutul conducătorilor, evaluarea conducătorilor, internaționalizare și	Exista proceduri periodice de evaluare si acreditare institutionala si de program. Programele de studii doctorale pun accent pe colaborare stiintifica si mobilitate. Colaborarea cu diferitele ramuri si sectoare industriale se	Politici publice explicite cu privire la necesitatea ca universitatile sa colaboreze si sa coopereze in domeniul educatiei doctorale.	Scolile doctorale sunt evaluate periodic la patru ani de zile, de către Ministerul Educației Naționale din Franța. Scolile doctorale asigura si deruleaza programe de





colaborare, politici privind mobilitatea, colaborarea cu industria)	realizeaza in special in cazul doctoratelor profesionale. Accent pe interdisciplinaritate si pe modalitatea de transmitere a rezultatelor cercetarii.		mobilitate studenteasca internationala. Colaborarea cu industria se realizeaza prin contractele si parteneriatele dintre scolile doctorale si actorii economici. Colaborarea internationala se realizeaza atat prin forma de organizare a doctoratului (in cotelata internationala), cat si prin participarea studentilor in echipe de cercetare europene si internationale. Conducatorii scolilor doctorale sunt profesori, a caror activitate este evaluata de Ministerul de resort.
Statutul formal al doctoranzilor (studenți/angajați, drepturi legale, statutul post-doc)	Doctoranzii sunt considerati studenti. Activitatea acestora este reglementata specific de fiecare institutie organizatoare de programe doctorale.	Doctoranzii sunt considerati studenti. Aceștia sunt plătiți și lucrează full-time pentru finalizarea tezelor de doctorat.	Doctoranzii sunt considerati a fi studenti, cu drepturile echivalente ale cercetatorilor cu experienta. Scolile doctorale trebuie sa se implice in dezvoltarea si orientarea in cariera a studentului (inclusiv prin implicare acestuia in programe de cercetare postdoctorala).
Finanțarea (tipul de finanțare: pentru programe, pentru persoane etc.; organisme naționale specializate în finanțarea educației doctorale; surse alternative de finanțare)	Alocari bugetare, contractare de proiecte de cercetare, sponsorizari.	Programele de studii doctorale sunt finantate de la bugetul de stat. Unele dintre acestea obtin fonduri si prin perceperea de taxe de scolarizare (cuantumul acestora este variabil). Surse alternative de finantare: prin incheierea de acorduri, contracte de cercetare cu actori locali, nationali sau internationali. The Academy of Finland direcționează fonduri prin diferite instrumente de finanțare către programele de cercetare.	Finantarea scolilor doctorale este asigurata de la bugetul de stat. Participarea la studiile de doctorat sunt gratuite. Scolile doctorale pot accesa resurse alternative prin incheierea de parteneriate sau cooperari cu actori economici de pe piata sau prin accesarea/colaborarea in proiecte de cercetare internationala.
Asigurarea calității (Politici de asigurare a calității; asigurarea calității la nivel instituțional, de program etc.)	Politicile de asigurare a calitatii definite prin Code of Practice – Academic Infrastructure (QAA) și prin practici de benchmarking.	Politicile de asigurare a calitatii sunt aplicate de Ministerul Educatiei la nivel institutional. Evaluarea sistemului de asigurarea a calitatii dezvoltat de fiecare din universitatile finlandeze se realizeaza de catre <i>Finnish Higher Education Evaluation Council și Academy of Finland</i> . Universitățile își stabilesc propriile sisteme de asigurare a calitatii la nivel institutional si de program, in functie de propriile	Politicile de asigurare a calitatii sunt derulate la nivel institutional (al scolilor doctorale) de ministerul de resort (evaluarea periodica o data la 4 ani de zile). Asigurarea calitatii procesului de educatie doctorala se realizeaza prin evaluarea dupa primul an (prin acordarea unei diplome de studii aprofundate), pe parcursul doctoratului (prin evaluarea performantei inregistrate la cursuri de catre studenti si la final prin evaluarea tezei si prin





nevoi și în conformitate cu cadrul legislativ.

examenul final).

C. Tabel comparativ al sistemelor de educație doctorală – C.3.1.

CRITERII DE COMPARAȚIE	SUA	CANADA	GERMANIA
Tendențe	<p>Reforma programelor doctorale, un subiect tot mai comentat în SUA, rămâne încă o temă mai puțin pregnantă decât în Europa. Totuși, statele americane au devenit din ce în ce mai preocupate de asigurarea calității în sistemele publice de educație terțiară. Și educația doctorală intră în această sferă de interes, deși intervenția agențiilor statale rămâne reticentă.</p> <p>Principalele direcții de reformă sunt constituite de reducerea duratei până la acordarea titlului; găsirea unui echilibru între statutul de student și cel de <i>graduate assistant</i>; accesul la piața de muncă după absolvire; înmatricularea cetățenilor americani în programele doctorale; mai nou, accesul studenților străini la doctorate (condițiile de acordare a vizei).</p> <p>O altă tendință, de dată recentă, privește creșterea proporției studenților înmatriculați part-time.</p>	<p>Internaționalizarea studiilor doctorale a luat o anvergură fără precedent în Canada, mai ales printre universitățile francofone, care au dezvoltat numeroase programe de co-tutelă cu universități de limbă franceză din Europa (din Franța, dar nu numai).</p> <p>Interdisciplinaritatea a reprezentat o altă prioritate pe agenda universităților canadiene. Mai multe universități au programe de doctorat interdisciplinare multi-departamentale, precum și, uneori, colegii doctorale multidisciplinare.</p> <p>O altă tendință privește abandonarea masteratului ca o condiție pentru înscrierea la programele doctorale, inclusiv prin crearea de programe integrate masterat-doctorat.</p> <p>Spre deosebire de SUA, proporția doctoranzilor part-time din total a scăzut în ultimii ani.</p>	<p>Tot mai multe universități germane au făcut experiențe, în ultimii ani, cu programe doctorale structurate: <i>Doktorandenkollegs</i>, <i>Promotionskollegs</i>, <i>Graduierenzentren</i> sau <i>Graduiertenkollegs</i>.</p> <p>De asemenea, universitățile germane și principalele instituții de cercetare non-academice au creat numeroase programe doctorale comune.</p> <p>Universitățile germane au o puternică prezență internațională, în programe universitare care acordă diplome comune, atât cu universități din Europa, cât și cu instituții de peste Atlantic.</p>





C. Tabel comparativ al sistemelor de educație doctorală – C.3.2.

CRITERII DE COMPARAȚIE	MAREA BRITANIE	FINLANDA	FRANȚA
Tendințe	<p>Cresterea diversitatii tipurilor de doctorat ca forma de adaptare la cerintele mediului local, national, european si international.</p> <p>Cresterea gradului de insertie pe piata muncii prin accentul pus pe dezvoltarea cunostintelor si abilitatilor.</p> <p>Asigurarea unui flux continuu de cercetatori.</p> <p>Armonizarea cu modelele europene de doctorat (agenda Bologna) in directia cresterii gradului de competitivitate in atragerea de candidati si in furnizarea de cercetatori inalt calificati.</p> <p>Cresterea gradului de formalizare a procesului de educatie doctorala.</p> <p>Dezbatere actuala cu privire la redefinirea doctoratului, la nivel de forma si de continut.</p> <p>Eficientizarea utilizarii resurselor alocate educatiei doctorale.</p>	<p>Accent pe dezvoltarea carierelor profesionale in cercetare.</p> <p>Cresterea rolului Finlandei la nivelul pietei locale a cercetarii.</p> <p>Cresterea numarului de doctoranzi străini, ca forma de transfer de cunoaștere.</p> <p>Intarirea inovarii.</p> <p>Intarirea infrastructurii de cercetare a institutiilor organizatoare de studii doctorale.</p> <p>Accent pe furnizarea de competente si cunostinte care sa le permita absolventilor integrarea pe piata muncii.</p>	<p>Dezvoltarea scolilor doctorale;</p> <p>Sistemul de co-tutela europeana/internationala; integrarea pe piata muncii prin intermediul scolilor doctorale.</p>





REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Adelman, C., 2008. Learning Accountability from Bologna: A Higher Education Policy Primer. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.
- Altbach, P., 2004. "The United States: Present Realities and Future Trends", in, Sadlak, J. (Ed.) Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. Bucharest: UNESCO-CEPES.
- Association of American Universities (AAU), 2009. "AAU 2009 Facts and Figures". <http://www.aau.edu/WorkArea/showcontent.aspx?id=8890>.
- Austrian Federal Ministry of Science and Research, 2009. The European Higher Education Area in a Global Context: Report on overall developments at the European, national and institutional levels. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conferencedocuments/2009_EHEA_in_global_context.pdf.
- Badlauf, B., 1998. "Doctoral Education and Research Training in Germany: towards a more structured and efficient approach?", European Journal of Education 33.2: 161-182.
- Barnes, G.A., 1984. The American University. Philadelphia: ISI Press.
- BITUSIKOVA, S. and WILSON, L., 2007. "Doctoral Programmes in Europe", in, Bologna Handbook – 4, June 2007. Berlin: EUA Publications.
- Bound, J., S. Walsh and Turner, P., 2009. "Internationalization of U.S. Doctorate Education", National Bureau of Economic Research Working Paper w14792. <http://www.nber.org/papers/w14792>.
- Brooks, R.L. and Heiland, D., 2009. "Accountability, Assessment and Doctoral Education: recommendations for moving forward", European Journal of Education 42.3: 351-362.
- Burkhardt, S. and Neher, E., 2008. "The International Max Planck Research Schools for Molecular Biology and Neurosciences in Göttingen (Germany) as Examples for Joint Doctoral Training by a German University and its Non-university Partners", Higher Education in Europe 33.1: 27-34.
- CEC, 2007. The European Research Area: New Perspectives. Green Paper. Brussels: Commission of the European Communities, COM (2007) 161.





- CHAMBAZ, J., BIAUDET, P. and COLLONGE, S., 2006. "Developing the Doctorate", in, Bologna Handbook – 2, December 2006. Berlin: EUA Publications.
- Churchill, H. and Sanders, T., 2007. Getting Your PhD: A Practical Insider's Guide. London: Sage.
- CLARK, G., 2007. Assuring Quality and Standards in the Doctorate, http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/policy/HEA_2020_vision_conference_241108_GClarke.pdf.
- Cohen, P., 2006. "Doctoral Education in Texas and Elsewhere", Change November/December: 42-48.
- COIMBRA GROUP, 2009. The COIMBRA Group and European Higher Education after Bologna 2010. Position Paper. <http://www.coimbra-group.eu/DOCUMENTS/CG%20Position%20Paper-Final-2March09.pdf>.
- CROSIER, D., PURSER, L. and SCHMIDT, H., 2007. Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. EUA Report. Brussels: EUA Publications.
- DE ROSA, S. A., 2008. "New Forms of International Cooperation in Doctoral Training: Internationalisation and the International Doctorate-One Goal, Two Distinct Models", Higher Education in Europe, 33.1: 3-25.
- ESIB, 2006. "Doctoral Studies". Policy Paper. <http://www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/295-pp-doc>.
- EuroDoc, 2007. Final Report on the Eurodoc workshop "European Doctoral Careers: Global, Transsectoral, Interdisciplinary". <http://www.eurodoc.net/file/20070614-careers-workshop-sussex-report.pdf>.
- European University Association (EUA), 2005. Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Brussels: EUA Publications.
- European University Association (EUA), 2007. Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges. Brussels: EUA Publications.
- FROMENT, E., KOHLER, J., PURSER, L. and WILSON, L., 2006. Bologna Handbook: Making Bologna Work. Berlin: RAABE Academic Publishers.





Gardner, S.K., 2009. The Development of Doctoral Students: Phases of Challenge and Support. ASHE Higher Education Report 34. San Francisco: Josey-Bass.

GUNI, 2006. Higher Education in the World 2006: The Financing of Universities. GUNI Series on the Social Commitment of Universities. New York: Palgrave Macmillan.

Guth, J., 2006. "The Bologna Process: The Impact of Higher Education Reform on the Structure and Organisation of Doctoral Programmes in Germany", Higher Education in Europe 31.3: 327-338.

Harclerod, F.F., 1999. "The Hidden Hand: External Constituencies and Their Impact", in, Altbach, P., Berdahl, R., Gumport, P. (Eds.) American Higher Education in the 21st Century: Social, Political and Economic Challenges. Baltimore & London: Johns Hopkins University Press.

Hüfner, K., 2004. "Germany", in, Sadlak, J. (Ed.) Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. Bucharest: UNESCO-CEPES.

Jaschik, S., 2005. "Postdoc (Partial) Satisfaction", Inside Higher Ed 6 April 2005. <http://www.insidehighered.com/news/2005/04/06/postdocs>.

Jaschik, S., 2008. "Not So International After All?", Inside Higher Ed 22 May 2008. <http://www.insidehighered.com/news/2008/05/22/intl>.

KEARNEY, M-L., 2008. "A Global View of Research and Knowledge Systems: The Doctorate in Context". http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/policy/24_Nov_UKDoctorate_Conference_ML_Kearney.pdf.

KEHM B.M., 2004. "Developing Doctoral Degrees and Qualifications in Europe: Good Practice and Issues of Concern – A Comparative Analysis", in, Sadlak, J. (Ed.) Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. Bucharest: UNESCO-CEPES.





- Kehm, B.M., 2007. "Quo Vadis Doctoral Education? New European Approaches in the Context of Global Changes", *European Journal of Education* 42.3: 307-319.
- League of European Research Universities (LERU), 2007. *Doctoral studies in Europe: Excellence in Researcher Training*. Leuven: LERU.
- Lederman, D., 2007. "Professional Development for Postdocs", *Inside Higher Ed* 20 August 2007. <http://www.insidehighered.com/news/2007/08/20/postdoc>.
- LEONARD D., 2001. *A Woman's Guide to Doctoral Studies*. Buckingham: Open University Press.
- Lester, S., 2004. "Conceptualizing the practitioner doctorate", *Studies in Higher Education* 29.6: 757-770.
- Leyton-Brown, D., 2008. "Social and Legal Aspects of Doctoral Training in Canada: Criteria and Consequences of Admission", *Higher Education in Europe* 33.1: 111-123.
- Maheu, L., 2008. "Doctoral Education and the Workings of Canadian Graduate Schools: A Differentiated Tier within Canadian Universities Facing the Challenges of Tension-driven Functions", *Higher Education in Europe* 33.1: 93-110.
- MCWILLIAM, E., TAYLOR, P., LAWSON, A., and EVANS, T., 2006. "University Risk Management and Higher Degree Research. Abstract of Symposium", in, KILEY, M. and MULLINS, G. (Eds.) *Quality in Postgraduate Research: Knowledge Creation in Testing Times*. Canberra: ANU.
- Monteil, J.M., 2005. "The Bologna Process and Doctoral Studies in France". Speech delivered during the Salzburg Conference.
http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bol_semin/Salzburg/050203-05_Monteil_speech.pdf.
- National Postdoctoral Association (NPA), 2009. "2009 Postdoc Factsheet".
http://www.nationalpostdoc.org/index.php?option=com_rubberdoc&view=doc&id=34&format=raw.





- Öckinger, R., 2006. "The Reasearchers' Labour Market: Employability and Europe as a Location. From Threats to Strengths". Eurodoc, The European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers.
<http://www.researchinaustria.at/conference/slides/oeckinger.pdf>.
- Park, C., 2007. "Redefining the Doctorate". Discussion Paper, The Higher Education Academy.
http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/research/redefining_the_doctorate.pdf.
- SADLAK, J., 2004. Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects. Studies on Higher Education Series. Bucharest: UNESCO-CEPES.
- SANTIAGO, P., TREMBLAY, K., BASRI, E. and ARNAL, E., 2008. Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 2: Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalization. OECD Thematic Review of Tertiary Education. Paris: OECD.
- Schade, A., 2003. "Recent Quality Assurance Activities in Germany", European Journal of Education 38.3: 285-290.
- SCHREITERER, U., 2008. "Concluding Summary: Forms Follows Functions: Research, the Knowledge Economy, and the Features of Doctoral Education", Higher Education in Europe, 33.1: 139-149.
- Voisin-Demery, F. and Poble, P.-E., 2001. "Doctoral Studies in France". Confederation des Jeunes Chercheurs. <http://cjc.jeunes-chercheurs.org/interventions/2001-eurodoc/doctoral-studies-in-France.html>.
- Walker, G., 2008. "Doctoral Education in the United States of America", Higher Education in Europe 33.1: 35-43.
- Williams, G., 2005. "Doctoral Education in Canada: 1900-2005", Canadian Association for Graduate Studies.
http://www.cags.ca/Portals/34/pdf/doctoral_education_canada_1900-2005.pdf.





WILSON, L., 2008. "Implementing Bologna: Lesson Learning and ongoing Challenges for post 2010", in, Bologna Handbook – 10, June 2008. Berlin: EUA Publications.

INSTITUȚII

EuroDoc – <http://www.eurodoc.net>.

Facultatea de Științe Sociale, Universitatea din Helsinki –
<http://www.valt.helsinki.fi/faculty/Studies/degrees.htm>.

Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC) –
<http://www.finheec.fi/index.phtml?l=en&s=1>.

Higher Education Academy – <http://www.heacademy.ac.uk>.

Higher Education Financing Council – <http://www.hefce.ac.uk>.

Higher Education Funding Council for Wales (HEFCW) – <http://www.hefcw.ac.uk>.

Ministry of Education, Finland –

http://www.minedu.fi/OPM/Ministerioe_ja_hallinnonala/?lang=en.

National Postgraduate Committee – <http://www.npc.org.uk>.

Quality Assurance Agency for Higher Education – <http://www.qaa.ac.uk>.

Research Councils UK – <http://www.rcuk.ac.uk>.

Scottish Funding Council – <http://www.sfc.ac.uk>.

UK Council for Graduate Education – <http://www.ukcge.ac.uk>.

RESURSE WEB

Decretul Guvernamental cu privire la Titlurile Universitare în Finlanda, nr. 794/2004. <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2004/en20040794.pdf>.

Ministerul Educației din Finlanda, "Education and Research 2003 – 2008. Development Plan", nr. 8/2004.





http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_190_opm08.pdf?lang=en.

Ministerul Educației din Finlanda, "Development of doctoral education", nr. 3/2006.

http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2006/tohtorikoulutuksen_kehittaminen?lang=en&extra_locale=en.

Ministerul Educației din Finlanda, "Education and Science in Finland", nr. 25/2008.

Helsinki University Press: Helsinki.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/eng_opm15.pdf;

Ministerul Educației din Finlanda, Raportul "Finnish Education System in an International Comparison", nr. 2/2009.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/pol0209.pdf?lang=en>.

Ministerul Educației din Finlanda, Propunere de modificare a The Finnish University Act, 20.2.2009.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/Yliopistolaitoksen_uudistaminen/liitteet/HE_yolaki_eng_20.2.2009.pdf.

The Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC), "Audits of Quality Assurance Systems of Finnish Higher Education Institution. Audit Manual for 2008 – 2011", nr. 10/2007, http://www.finheec.fi/files/147/KKA_1007.pdf.

The Quality Assurance Agency for Higher Education, "Discussion Paper about Doctoral Programmes", 2007,

<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/doctoralProg/ConsultationPaper.pdf>.

The Quality Assurance Agency for Higher Education, Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education, 2004, www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeofpractice/sectionI/postgrad2004.pdf.





The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2001, The framework for higher education qualification in England, Wales and Northern Ireland, 2001, <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/fheq/ewni/default.asp>.

The Quality Assurance Agency for Higher Education, The framework for higher education qualification in Scotland, 2001, <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/fheq/scqf/default.asp>.

Universitatea din Tampere, Finlanda, "Guide for Doctoral Studies", 2008, <http://www.uta.fi/tiedekunnat/yht/english/studies/postgraduate/guide/Guide08-10netti.pdf>.

