

## MODELE DE ORGANIZARE ȘI FUNCȚIONARE A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PROFESIONAL ȘI TEHNIC DIN ROMÂNIA<sup>1</sup>

CLAUDIA PETRESCU  
ADRIANA NEGUȚ

*În contextul societății bazate pe cunoaștere și al preocupărilor pentru creștere sustenabilă și inclusivă, investițiile în dezvoltarea capitalului uman au devenit indispensabile, iar interesul pentru dezvoltarea învățământului profesional și tehnic s-a intensificat. În ultimii ani, politicile în domeniul educației s-au concentrat din ce în ce mai mult pe actualizarea constantă a competențelor și corelarea acestora cu cerințele pieței muncii. O contribuție importantă la sincronizarea celor două sisteme o aduce învățarea la locul de muncă, ce permite elevilor să-și dezvolte abilitățile practice în contexte reale de muncă și care este integrată în grade diferite în cadrul programelor de învățământ profesional și tehnic din statele europene și nu numai, alături de învățarea în școală. În România, învățământul profesional și tehnic a fost destabilizat de numeroase reforme și a înregistrat scăderi importante din punctul de vedere al atractivității și numărului de elevi. Articolul trece în revistă principalele provocări cu care se confruntă învățământul profesional și tehnic din România și prezintă principalele modele de organizare și funcționare a învățământului profesional și tehnic la nivel european. Fără a se baza pe analiza exhaustivă a situațiilor existente în România, ci pe rezultatele a șase studii de caz, articolul prezintă modelele de organizare și funcționare a învățământului profesional și tehnic la nivel național, cu accent pe importanța acordată componentei de învățare la locul de muncă în formarea elevilor. Totodată, analiza ia în considerare dimensiunile parteneriatului cu actorii sociali, modelului de management și mecanismelor de finanțare.*

***Cuvinte-cheie:** învățământ profesional și tehnic, învățare în școală, învățare la locul de muncă, educație.*

---

**Adresele de contact ale autorilor:** Claudia Petrescu, Adriana Neguț, Institutul de Cercetare a Calității Vieții al Academiei Române, Calea 13 Septembrie, nr. 13, sector 5, 050711, București, România, e-mail: claudia.petrescu@iccv.ro; adriana.negut@iccv.ro.

<sup>1</sup> Fragmente din articol au fost publicate anterior în Petrescu, C. (coord.), Lambru, M., Palade, E., Neguț, A., Stănilă, G., *Învățământul profesional și tehnic. Provocări și perspective de dezvoltare, Raport de politică publică*, dezvoltat cu sprijinul OMV Petrom, 2016, disponibil online la <http://iccv.ro/sites/default/files/Raport%20Invatamant%20tehnic%20si%20profesional.pdf> și [http://taraluiandrei.ro/files/2016/Raport%20IPT\\_11nov.pdf](http://taraluiandrei.ro/files/2016/Raport%20IPT_11nov.pdf).

## INTRODUCERE

Profesionalizarea forței de muncă reprezintă unul dintre factorii determinanți ai dezvoltării socioeconomice și incluziunii sociale, fiind principalul mecanism al politicii europene în domeniul programelor educaționale prin care se urmărește înregistrarea unei creșteri inteligente, durabile și favorabile incluziunii. Educația și formarea profesională constituie un instrument de creștere a capitalului uman, fiind promovată la nivel european ca mecanism de stimulare a creșterii socioeconomice sustenabile, competitivității, ocupării și reducerii sărăciei (McGrath, 2012; Nilsson, 2010; Wallenborn, 2010; CEDEFOP, 2017). Preocupările pentru învățământul profesional și tehnic (ÎPT), una dintre componentele educației și formării profesionale, au înregistrat o creștere în ultimii ani, după o lungă perioadă de declin pe fondul schimbării paradigmei educației spre creșterea numărului de ani de școală și a accentului pus pe învățământul superior (Walkenhorst, 2008; Wallenborn, 2010). Această formă de învățământ este apreciată ca un instrument de reducere a părăsirii timpurii a școlii, de formare a deprinderilor necesare pieței muncii la tineri pentru a crește rata ocupării la această categorie de vârstă, dar și de asigurare a necesarului de competențe solicitate de angajatori pentru a face față competitivității economice crescute (McGrath, 2012; Nilsson, 2010; Wallenborn, 2010).

În România, problemele învățământului profesional și tehnic s-au cronicizat în ultimii ani ca urmare a reformelor multiple și fragmentate din domeniul educației, modificărilor structurale ale economiei și capacității reduse de a răspunde nevoilor pieței muncii. În momentul de față învățământul profesional și tehnic din România trebuie să facă față unor multiple provocări: trebuie să răspundă nevoilor elevilor de a beneficia de educație de calitate și de calificări care să le faciliteze accesul pe piața muncii, presiunilor angajatorilor pentru care forța de muncă bine calificată reprezintă un element foarte important în decizia de a investi și dezvolta afaceri în România, nevoilor unei economii în schimbare, dar și presiunilor externe din partea Uniunii Europene (UE) în vederea modernizării sistemului de învățământ profesional și tehnic pentru a crește competitivitatea și coeziunea socială.

În contextul unei cereri de forță de muncă calificată tot mai mare la nivel național, problematica învățământului profesional și tehnic a devenit tot mai importantă pentru toți actorii implicați în acest domeniu. Destabilizat de o serie de reforme, sistemul de învățământ profesional și tehnic a cunoscut un declin substanțial. Doar ca urmare a deciziei din anul 2008 de a nu mai acorda cifră de școlarizare pentru școlile profesionale, numărul de înscriși în această formă de educație a scăzut în doar trei ani de la 189 254 (în 2008) la doar 12 382 (în 2011).

Articolul de față prezintă o analiză succintă a sistemului ÎPT din România descriind principalele provocări și oportunități de dezvoltare, precum și o serie de modele de organizare și funcționare ale acestuia. Pornind de la contextul european, articolul își propune să identifice principalele probleme în dezvoltarea sistemului ÎPT la nivel național și să analizeze organizarea și funcționarea acestuia. Pe baza

studiilor de caz realizate în cadrul proiectului *Învățământul profesional și tehnic. Provocări și oportunități de dezvoltare*, susținut de OMV PETROM, au fost identificate principalele modele de organizare și funcționare a ÎPT din România, cu accent pe importanța acordată componentei de învățare la locul de muncă în formarea elevilor. Analiza acestor modele s-a realizat pe patru dimensiuni – parteneriatul cu actorii sociali, managementul, mecanismele de finanțare, activitatea practică – și a permis identificarea unor elemente de succes, precum și a principalelor dificultăți în demersul de creștere a eficienței sistemului ÎPT din România.

### CONTEXTUL EUROPEAN

La nivel european, atenția acordată învățământului profesional și tehnic s-a intensificat odată cu adoptarea Strategiei Lisabona (2000), al cărei obiectiv îl constituia transformarea Uniunii Europene în „cea mai competitivă și dinamică economie bazată pe cunoaștere” până în 2010 (Comisia Europeană, 2010). Rolul educației și formării profesionale în atingerea obiectivelor Strategiei Lisabona a fost accentuat în Declarația de la Copenhaga (2002), care semnala necesitatea întăririi cooperării în domeniul educației și formării profesionale la nivel european și viza creșterea calității și atractivității acestora în Europa. Contribuind la creșterea gradului de conștientizare privind importanța educației și formării profesionale, Declarația de la Copenhaga a stat la baza Strategiei Europene pentru sporirea cooperării în domeniul educației și formării profesionale (cunoscută sub denumirea de Procesul de la Copenhaga) și reprezintă parte integrantă a Cadrului Strategic pentru Cooperare Europeană în Educație și Training (ET 2020), adoptat în 2009. Totodată, importanța educației și formării profesionale este recunoscută într-un număr important de documente strategice și inițiative la nivelul UE precum Strategia Europa 2020, Garanția pentru tineret, Inițiativa privind ocuparea forței de muncă în rândul tinerilor.

Obiectivele politicii UE vizează provocări comune cu care se confruntă, în grade diferite, statele membre: îmbătrânirea populației, lipsa lucrătorilor calificați în anumite domenii, rata șomajului ridicată în rândul tinerilor, evoluția tehnologică. În ceea ce privește sistemul educațional în general și învățământul profesional în particular, se remarcă o serie de diferențe între statele membre din punct de vedere al modului de organizare și funcționare, a finanțării sau a percepției publice. Învățământul profesional și tehnic este valorizat diferit în statele membre ale UE: dacă în statele nordice învățământul profesional și tehnic are o reputație ridicată, în statele sud europene educația generală este considerată mai valoroasă, ca urmare a factorilor precum percepția privind limitarea opțiunilor de carieră și flexibilitatea redusă în plan profesional după absolvirea unei instituții de învățământ profesional și tehnic, prestigiul redus al profesiilor „manuale” sau tendința în creștere de a urma studii universitare (Mulder, 2012).

Sub aspectul organizării și funcționării învățământului profesional, în statele membre UE, dar nu numai, se remarcă două abordări: învățarea în școală (*school based-learning*) și învățarea la locul de muncă (*work-based learning*). Învățarea în școală, cu puternic caracter teoretic, presupune că activitatea practică a elevilor se desfășoară în atelierele din cadrul școlilor, sub supravegherea cadrelor didactice. De cealaltă parte, în cadrul abordării centrate pe învățare la locul de muncă, activitatea practică se desfășoară în cadrul companiilor, în contexte reale de muncă. Complementară învățării în școală, învățarea la locul de muncă oferă elevilor oportunitatea de a testa cunoștințele dobândite la clasă, a-și dezvolta abilitățile practice și pe cele de relaționare în context profesional și în condiții superioare celor oferite de atelierele școlare din punct de vedere al dotării cu tehnologie. În statele membre UE, cele două abordări nu sunt mutual exclusive, învățarea la locul de muncă fiind integrată în grade diferite în cadrul programelor de învățământ profesional și tehnic. În funcție de ponderea în care combină învățarea în școală cu cea la locul de muncă, la nivel european au fost identificate patru modele dominante de organizare a învățământului profesional și tehnic, în multe state modele diferite funcționând în paralel: (1) sistemul dual ca model dominant, (2) model mixt în care învățarea la locul de muncă (ucenicia) coexistă cu alte forme de organizare a învățământului profesional și tehnic, însă are o pondere mai redusă față de acestea, (3) elemente semnificative ale învățării la locul de muncă integrate în programele din școli și (4) învățământ profesional și tehnic derulat preponderent în școală (European Parliament, 2014).

Sistemul dual combină pregătirea teoretică în cadrul școlii cu învățarea la locul de muncă, aceasta din urmă deținând o pondere semnificativ mai ridicată comparativ cu restul modelelor. În cadrul acestui model, care funcționează în Germania, Austria, Elveția, Danemarca, companiile au un rol important atât în stabilirea conținutului formării, cât și în selecția și evaluarea candidaților și sprijinirea financiară a acestora, între elevi, companii și școli încheindu-se contracte de practică. În cadrul modelului mixt, programele de ucenicie în cadrul companiilor coexistă cu învățarea în școală, ponderea învățării la locul de muncă variind în statele europene. Acest model poate fi întâlnit în Franța, Olanda, Marea Britanie – state cu tradiție în funcționarea uceniei ca rută paralelă cu alte forme de organizare a învățământului profesional și tehnic –, dar și în Grecia, Polonia sau Italia. Funcționând în paralel, există situații în care cele două tipuri de formare sunt gestionate de autorități diferite: spre exemplu, în Franța și Marea Britanie sau în Grecia învățarea la locul de muncă și cea din cadrul școlii sunt gestionate de departamente diferite din cadrul ministerelor educației, respectiv de ministerul muncii și ministerul educației. Totodată, aceeași calificare poate fi obținută urmând rute diferite, ucenicia fiind una dintre acestea (ex.: Franța sau Olanda). Principalele diferențe dintre modelul mixt și cel al sistemului dual dominant nu vizează modul de organizare a învățării, ci ponderea programelor de ucenicie în cadrul formelor de organizare a ÎPT – acestea atrăgând un număr semnificativ mai mic de elevi –

și profilul publicului țintă – fiind percepute adesea ca opțiuni pentru elevii mai puțin performanți. Cel de-al treilea model funcționează în Franța, Finlanda, Belgia, Olanda, în paralel cu modelul mixt. Opțiunea predominantă este cea a învățării în școală, însă în cadrul acesteia sunt integrate elemente semnificative ale învățării la locul de muncă: activitatea practică se desfășoară cel mai adesea în cadrul atelierelor din școală, și doar în cadrul unor stagii de scurtă durată în cadrul companiilor, iar atunci când aceasta se întâmplă relația nu este reglementată contractual. Modelul învățământului profesional și tehnic derulat preponderent în școală, răspândit în state precum Cehia sau Slovacia, este caracterizat prin o cooperare mai slabă între școli și angajatori și, prin urmare, o adaptare redusă la cerințele pieței muncii. Așa cum sugerează și numele acestui model, activitatea practică se desfășoară aproape în exclusivitate în cadrul atelierelor din școli (European Parliament, 2014; Petrescu și alții, 2016).

Elemente de învățare la locul de muncă se extind însă și în state în care învățământul profesional se desfășura tradițional în cadrul școlii. Spre exemplu, în Grecia a fost introdus din 2013 „anul de ucenicie”, care este opțional și se adresează tinerilor care au absolvit învățământul secundar superior, oferindu-le posibilitatea de a învăța la locul de muncă în cadrul unui program alcătuit din de 28 de ore pe săptămână în companie și 7 ore pe săptămână în școală. Responsabilitatea pentru plasarea elevilor revine unităților de învățământ, activitatea elevilor este reglementată prin contract, iar companiile participante sunt subvenționate (CEDEFOP, 2014). Începând cu anul școlar 2015–2016 în Slovacia, programele de învățământ cu durata de patru ani au fost completate de introducerea programelor duale, care presupun realizarea a 50% din formare în cadrul companiilor. Companiile își asumă responsabilitatea pentru activitățile de formare și semnează atât contracte individuale cu elevii, fără a fi obligate să le ofere acestora locuri de muncă după absolvire, cât și contracte instituționale cu unitatea de învățământ. Curriculumul pentru formarea din cadrul companiilor este stabilit preponderent de autoritățile publice, ca urmare a lipsei de experiență a sectorului de afaceri (CEDEFOP, 2016).

## ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL ȘI TEHNIC ÎN ROMÂNIA

Schimbările în organizarea și funcționarea economiei după căderea regimului comunist, prăbușirea industriei, modificarea relației dintre educație și piața muncii și reforma educației au determinat un declin al învățământului profesional și tehnic în România în ultimii 26 de ani. În perioada comunistă, în România IPT funcționa în strânsă legătură cu agenții economici, instituțiile de învățământ din sistemul IPT având o dublă subordonare: către Ministerul Educației și către ministerele economice de profil. Agenții economici se implicau nu doar în asigurarea pregătirii practice a elevilor pe parcursul școlarizării acestora (atât la locul de muncă, cât și prin dotarea atelierelor școlare cu aparatură și materiale didactice necesare activităților practice

derulate în școală), ci și în asigurarea infrastructurii necesare procesului de învățare, în stabilirea calificărilor și în oferirea de locuri de muncă absolvenților pentru o perioadă limitată. Parteneriatul dintre instituțiile ÎPT și agenții economici era important pentru realizarea obiectivelor economiei planificate (productivitate crescută și șomaj zero) deoarece oferea posibilitatea unităților economice să își califice forța de muncă conform nevoilor pe care le aveau, dar le impuneau acestora să și angajeze acești absolvenți.

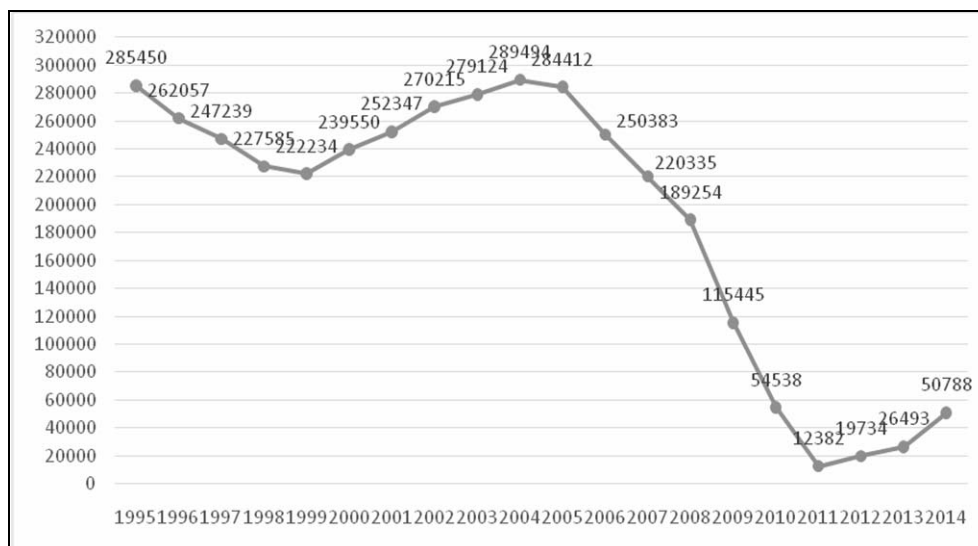
Căderea regimului comunist a dus la o schimbare a paradigmei de funcționare a economiei, capitalismul presupunând și o restructurare profundă a industriei. Această restructurare a constat în închiderea sau reducerea activității multor unități economice, fapt ce a determinat și un declin al ÎPT deoarece relațiile dintre cei doi actori s-au deteriorat profund. Instituțiile ÎPT au fost lipsite de agenții economici pentru practica elevilor, de resursele necesare pentru dotarea atelierelor școlare și achiziționarea de materiale didactice pentru pregătirea practică a elevilor și nu au mai putut oferi locuri de muncă după absolvire. Toate acestea au condus la o scădere a atractivității ÎPT în societate, mai ales din cauza lipsei oportunităților de angajare după finalizarea studiilor. În acest context, școlile profesionale și liceele tehnologice și-au pierdut, treptat, relevanța în raport cu cerințele unei piețe a muncii aflate în plin proces de schimbare.

Reforma educației a avut în vedere modificările de paradigmă de la nivel european (Walkenhorst, 2008) și a pus accent mai ales pe dezvoltarea învățământului superior, România înregistrând numărul cel mai mic de persoane cu studii superioare după 1990. Din acest motiv, ÎPT a căpătat un rol marginal în educație, fiind considerat doar o soluție de continuare a studiilor pentru absolvenții clasei a VIII-a care obțin rezultate slabe și foarte slabe la examenul de „capacitate”.

Deciziile de politică publică referitoare la ÎPT nu au fost dintre cele mai eficiente, conducând, în cele din urmă, la agravarea situației. Decizia din 2003 de înființare a Școlii de Arte și Meserii (SAM) cu durata de doi ani, cu rută de dezvoltare profesională complementară de încă trei ani, nu a fost un succes pe termen lung, contribuind, între altele, la creșterea ratei de părăsire timpurie a școlii pe segmentul ÎPT. Având în vedere numărul tot mai mic de elevi, în 2008 s-a decis ca pentru școlile profesionale să nu se mai acorde cifră de școlarizare, absolvenții claselor a VIII-a având doar opțiunea de a merge la liceu, fie pe filieră teoretică, fie pe cea vocațională care includea și liceele tehnologice, indiferent de competențele sau opțiunile individuale. Alături de ceilalți factori (restructurarea economică, lipsa agenților economici care să asigure pregătirea practică, lipsa locurilor de muncă, gradul scăzut de atractivitate pentru elevi al SAM, subfinanțarea educației), aceste decizii de politică publică au condus la o scădere constantă a numărului de elevi înscriși în învățământul profesional (*Figura 1*). Această evoluție este deosebit de îngrijorătoare din multiple perspective: creșterea șomajului în rândul tinerilor, asigurarea forței de muncă mediu calificată sau prestigiul social al acestei forme de învățământ.

Figura 1

**Evoluția numărului de elevi – învățământ profesional  
la nivel național**



Sursa: INS, baza de date Tempo, Populația școlară pe niveluri de educație, medii de rezidență, macroregiuni, regiuni de dezvoltare și județe, [SCL103E], august 2016.

ÎPT din România se confruntă cu probleme pe dimensiuni multiple: asigurarea calității, mecanismele de finanțare, adecvarea competențelor la piața muncii, parteneriatul cu actorii sociali și imaginea publică. Sub aspectul calității, principalele deficiențe ale sistemului național de ÎPT sunt asociate cu lipsa mecanismelor de anticipare a competențelor solicitate de piața muncii, subdimensionarea activității de consiliere și orientare profesională pentru elevi, infrastructura școlară deficitară – mai ales în școlile care nu au parteneriate cu agenții economici –, conținutul curriculumului perimat în raport cu cerințele pieței muncii, lipsa de actualitate a materialelor didactice, insuficiența cadrelor didactice și neadaptarea acestor la noile tehnologii. Din punctul de vedere al finanțării, dificultățile sunt generate atât de modalitatea de finanțare (finanțare/ elev), cât și de nivelul insuficient al resurselor alocate întregului sistem de învățământ, nu doar ÎPT (Petrescu și alții, 2016).

Dat fiind caracterul interdependent al problemelor sistemului ÎPT, efectele lacunelor din dimensiunile menționate anterior se răsfrâng asupra celui mai important rezultat al procesului educațional derulat în cadrul unităților școlare din sistemul ÎPT: adecvarea competențelor la cerințele pieței muncii. Ca să existe o adecvare cât mai bună la cerințele pieței muncii este necesar să fie îndepliniți mai mulți pași: existența mecanismelor de anticipare a cerințelor pieței muncii, existența mecanismelor de monitorizare a inserției absolvenților pe piața muncii, adaptarea

standardelor de pregătire profesională și a calificărilor, revizuirea permanentă a curriculumului și a materialelor didactice (Petrescu și alții, 2016). În acest moment asistăm la un nivel redus de dezvoltare atât a competențelor specifice (uneori competențe de bază lipsesc: ex. citirea unei planșe de desen tehnic, utilizarea instrumentelor de măsură), cât și a celor transversale ale elevilor/absolvenților de învățământ profesional și tehnic. În unele cazuri, deoarece la nivelul școlii nu se formează competențele transversale, angajatorii se implică inclusiv în acest aspect. Astfel, fie în cadrul practicii de specialitate, fie în diverse activități extracurriculare (școli de vară, tabere tematice, școli de weekend, vizite de studiu etc.) sunt încurajate lucrul în echipă, comunicarea, creativitatea. Inexistența mecanismelor de monitorizare a inserției absolvenților pe piața muncii face imposibilă furnizarea de informații atât despre domeniile în care absolvenții de ÎPT se angajează, cât și despre competențele specifice sau transversale pe care aceștia consideră că le-au dobândit în școală sau în perioada practicii de specialitate, astfel încât să poată fi îmbunătățite programele de studiu. Aceste studii sunt extrem de utile în procesul de reformă a ÎPT. Integrarea pe piața muncii este mai facilă acolo unde rolul angajatorilor (în general companii mari) în definirea parteneriatului cu unități ale ÎPT este mai puternic și în domeniile unde resursa umană este rară (ex. construcții) sau unde cererea și fluctuația de personal sunt mari (ex. turism și alimentație publică).

ÎPT nu poate funcționa într-un mod eficient în lipsa cooperării cu partenerii sociali, mai ales cu cei din mediul economic. Filozofia de funcționare a ÎPT presupune existența unui parteneriat solid cu mediul de afaceri astfel încât să se poată realiza învățarea la locul de muncă. În cazul școlilor profesionale și liceelor tehnologice acest parteneriat se traduce prin existența unor contracte de practică în care toți cei trei actori (elev, instituția de învățământ și agentul economic) ar trebui să aibă un rol bine definit. În practică se întâlnesc fie contracte între agentul economic și elev/părinte sau tutore al acestuia, fie contracte între agentul economic și școală. Este de remarcat lipsa unui contract cadru unitar care să reglementeze această relație între cei trei actori și rolurile lor. În metodologia de implementare a învățământului profesional de tip dual există un contract cadru între unitățile de învățământ și agenții economici în care sunt specificate clar atribuțiile fiecărei părți (CNDÎPT, 2016). Un obstacol în calea încheierii de parteneriate și, prin urmare, pentru funcționarea eficientă a sistemului de ÎPT național îl reprezintă lipsa facilităților fiscale pentru agenții economici care susțin ÎPT. Ele ar contribui la motivarea acestora pentru a colabora cu instituțiile de învățământ.

Parteneriatul social, în cazul ÎPT, este realizat în mod formal prin două structuri consultative – comitetele locale de dezvoltare a parteneriatului social (CLDPS) la nivel județean/municipiul București și consorțiile regionale (CR) la nivel regional. CLDPS-ul are ca obiective principale: dezvoltarea parteneriatului social pentru ÎPT,



identificarea cererii pieței muncii pentru ÎPT și corelarea ofertei educaționale cu aceasta, optimizarea politicilor și strategiilor județene referitoare la resursele financiare, umane și material necesare în ÎPT. Rolul principal al CLDPS-urilor este de a propune noi calificări și cifrele de școlarizare pe specializări. Acestea ar trebui să aibă în vedere nevoile angajatori, dar principalul criteriu urmărit este acela de a acoperi normele cadrelor didactice. Din păcate funcționarea CLDPS-urilor prezintă mari probleme legate în special de reprezentativitatea actorilor și de managementul procesului consultativ, fapt ce afectează calitatea ÎPT. În cadrul CLDPS-urilor sunt invitați să participe doar anumiți agenți economici, care sunt cunoscuți de autoritățile locale și inspectoratele școlare județene; nu există o consultare largă a actorilor interesați, cu transmiterea unei invitații către toți agenții economici, cu comunicarea agendei de discuții și a raportului final către aceștia, cu luarea în considerare a intereselor mediului de afaceri.

## METODOLOGIE

Datele prezentate în articolul de față fac parte dintr-un studiu mai amplu asupra sistemului de învățământ profesional și tehnic din România (*Învățământul profesional și tehnic. Provocări și perspective de dezvoltare*), care a cuprins o varietate de metode și tehnici de cercetare: analiza de date secundare, metode de cercetare calitativă, analiza de politică publică. Analiza de date secundare a vizat datele disponibile privind învățământul profesional și tehnic din bazele de date relevante (ale Institutului Național de Statistică, Centrului Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic, EUROSTAT, OECD). În cadrul analizei de politică publică au fost cercetate legislația națională în domeniul învățământului profesional și tehnic, documentele strategice naționale referitoare la ÎPT și politicile europene. Cercetarea calitativă a cuprins două focus grupuri cu părinți ai elevilor din clasele VII–VIII (unul în mediul rural și unul în mediul urban), 30 de interviuri în profunzime cu actori relevanți în domeniu (angajatori, factori de decizie, firme de recrutare, sindicate, organizații neguvernamentale) și șase studii de caz. În cadrul focus grupurilor cu părinții a fost analizată opinia acestora despre învățământul profesional și tehnic și motivația din spatele alegerii parcursului educațional al copiilor lor. Interviurile în profunzime cu actori relevanți în domeniu au fost distribuite după cum urmează: șase interviuri cu reprezentanți ai autorităților publice (Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic, Inspectorate Școlare, Administrația Prezidențială), 17 interviuri cu angajatori din diverse domenii (industrie auto și componente, industrie electronică și automatizări, turism și alimentație publică, industrie alimentară, textile și pielărie, construcții, tehnologia informațiilor și comunicațiilor, industrie extractivă, transport și depozitare), două interviuri cu reprezentanți ai unor firme de recrutare de personal, două interviuri

cu experți educație, un interviu cu un sindicat din învățământ, două interviuri cu reprezentanți ai societății civile.

Studiile de caz regionale au reprezentat una dintre principalele componente ale metodologiei de cercetare și au avut scopul de a prezenta formele de organizare și funcționare a învățământului profesional și tehnic din diverse regiuni ale țării. Cele șase studii de caz au fost selectate în funcție de mai multe criterii – nivelul de dezvoltare economică al regiunii, implicarea angajatorilor în sistemul ÎPT, prezența/absența unor elemente de inovare în domeniul învățământului profesional și tehnic, raportul dintre învățarea la locul de muncă și învățarea în școală. Pentru fiecare dintre cele șase studii de caz s-au realizat: focus grupuri cu elevii din licee tehnice/școli profesionale, interviuri cu cadrele didactice din unitățile de învățământ selectate și interviuri cu angajatori care au contracte de colaborare cu instituțiile de învățământ. Atât datele privind modelele de organizare și funcționare a ÎPT în România prezentate în cadrul acestui articol, cât și analizele din cadrul celorlalte articole ce alcătuiesc numărul curent al revistei au la bază studiile de caz regionale realizate în cadrul proiectului *Învățământul profesional și tehnic. Provocări și perspective de dezvoltare*.

### MODELE DE ORGANIZARE ȘI FUNCȚIONARE A ÎPT ÎN ROMÂNIA

La nivel național cadrul de reglementare a învățământului profesional și tehnic este același, dar în practică găsim diverse modele de organizare și funcționare a acestuia: (1) ÎPT în sistem dual, bazat pe modelul german, în care angajatorii sunt implicați în formarea competențelor specifice, selecția, evaluarea și susținerea financiară a elevilor, dar și în definirea conținutului programei școlare și formarea cadrelor didactice; (2) modelul mixt, în care învățarea la locul de muncă și cea din cadrul școlii coexistă, însă ponderea celei dintâi este mult mai ridicată pe fondul unei implicări mai puternice a mediului de afaceri; (3) modelul bazat pe integrarea elementelor semnificative ale învățării la locul de muncă în programele din școli și (4) modelul ÎPT derulat preponderent în școală, dezvoltarea competențelor elevilor la locul de muncă fiind aproape inexistentă (Eremia, 2016; Stănilă și Neagu, 2016; Mihalache, 2016; Neagu, 2016; Deliu, 2016; Glăvan, 2016). Aceste diferențe țin atât de modalitățile de îmbinare a învățării în școală cu învățarea la locul de muncă în ceea ce privește activitatea practică, cât și de nivelul de dezvoltare industrială al zonei și implicarea angajatorilor în formarea profesională a elevilor. În cadrul aceluiași model conceptual, diferențele între unitățile de învățământ sunt determinate preponderent de gradul și modul de implicare al angajatorilor în formarea elevilor. *Figura 2* prezintă modelele identificate la nivel național de organizare și funcționare a ÎPT, cu accent pe gradul de integrare a componentei de învățare la locul de muncă în dezvoltarea competențelor elevilor. În analiza unităților de învățământ

cuprinse în studiile de caz, acestui criteriu i se adaugă parteneriatul cu actorii sociali, modelul de management și mecanismele de finanțare.

Figura 2

### Modele de organizare și funcționare a ÎPT în România

Modele de organizare și funcționare	Implicarea angajatorilor		Învățare
	(-)	(+)	
ÎPT în sistem dual		SGK, Brașov	La locul de muncă ↑ ↓ În cadrul școlii
Model mixt (practică la locul de muncă și în școală)		SPE, Oradea LTCM, Mioveni	
Elemente semnificative ale învățării la locul de muncă integrate în programele din școli	CTDP, Turnu Măgurele	CTGC, Moinești	
ÎPT derulat preponderent în școală	LTDM, Călărași		

*Notă:* SGK, Brașov – Școala Profesională Germană Kronstadt, Brașov / SPE, Oradea – Școala Profesională Eurobusiness, Oradea / LTCM, Mioveni – Liceul Tehnologic Construcții de Mașini, Mioveni, Argeș / CTGC, Moinești – Colegiul Tehnic „Grigore Cobălcescu”, Moinești, Bacău / CTDP, Turnu Măgurele – Colegiul Tehnic „David Praporgescu”, Turnu Măgurele, Teleorman / LTDM, Călărași – Liceul Tehnologic „Dan Mateescu”, Călărași.

## MODELE ALE ZONELOR DEZVOLTATE INDUSTRIAL

### Sistem dual – Școala Profesională Germană Kronstadt, Brașov

*Parteneriatul cu întreprinzătorii sociali.* Școala Profesională Germană Kronstadt (SGK) este o instituție de învățământ publică care are la bază un parteneriat solid cu agenții economici din Clubul Economic German. Parteneriatul cu agenții economici este transpus în practică prin: implicarea acestora în toate etapele formării profesionale a elevilor (selecția inițială elevilor, dezvoltarea de competențe specifice și transversale, evaluarea continuă a competențelor specifice, evaluarea finală), definirea specializărilor instituției de învățământ, stabilirea conținutului curriculumului în dezvoltare locală (definirea conținuturilor de practică), supravegherea calității actului de învățământ, formarea cadrelor didactice și asigurarea bazei materiale. Există un contract de practică între elevi și agenții economici, cu responsabilități clare pentru ambele părți și cu un sprijin financiar din partea agenților economici destul de substanțial (bursă, asigurare medicală, decontarea abonamentului de transport, abonament

la sala de sport, card de sănătate la furnizori privați de servicii medicale, cămin, masă de prânz).

*Modelul de management.* Reprezentanții Clubului Economic German sunt membrii în Consiliul de Administrație al Școlii și au transferat metodele de management din sectorul privat către instituția de învățământ. Agenții economici s-au implicat în definirea standardelor de calitate ale instituției de învățământ, directorul având un contract de management cu Consiliul de Administrație în care sunt specificați indicatori de performanță.

*Mecanismele de finanțare.* În cazul SGK finanțarea este asigurată de la bugetul de stat din finanțarea de bază pentru plata cadrelor didactice și a celorlalte aspecte prevăzute de legislația în vigoare, de la bugetul local pentru modernizarea infrastructurii școlare (clădirea a fost reamenajată de către Primăria Brașov) și de la agenții economici (dotarea atelierelor, formarea cadrelor didactice de specialitate, bursele și celelalte beneficii acordate elevilor).

*Activitatea practică.* Aceasta se derulează cu precădere la agenții economici, dar instituția de învățământ a beneficiat de suport din partea acestora pentru dotarea atelierelor cu tehnologia necesară pregătirii practice a elevilor. Astfel, din activitatea practică la agentul economic se desfășoară: în primul an 20%, în anul II – 60%, iar în anul III – 75%. Tutorii de practică din cadrul companiilor sunt responsabili pentru activitatea practică a elevilor, sunt implicați în evaluarea acestora și colaborează îndeaproape cu profesorii de practică de la instituția de învățământ.

Parteneriatul public–privat, concretizat prin colaborarea dintre Primăria Municipiului Brașov, Inspectoratul Școlar, Școala Profesională (SGK) și agenții economici, constituie unul dintre principalele puncte tari ale sistemului implementat la SGK, Brașov. Acesta oferă elevilor oportunitatea de a face practică direct în cadrul companiilor, reprezentanții acestora fiind implicați atât în procesul de admitere, cât și în stabilirea conținutului programei de studiu. Un element distinctiv al modelului implementat la SGK îl reprezintă interesul acordat de companii formării cadrelor didactice, materializat în oportunități de formare continuă și schimburi de experiență cu profesori din străinătate. Alte avantaje semnificative ale SGK sunt reprezentate de calitatea infrastructurii școlare, datorată dotării sălilor de clasă și laboratoarelor de către agenții economici, și garantarea unui loc de muncă după absolvire, acesta cântărind cel mai mult în decizia elevilor de a urma studiile SGK.

### **Model mixt (practică la locul de muncă și în școală)**

#### ***Școala Profesională EUROBUSINESS, Oradea***

*Parteneriatul cu actorii sociali.* Școala Profesională Eurobusiness Oradea (SPE) a fost înființată în 2013, la inițiativa Agenției de Dezvoltare Locală Oradea (ADLO) ca urmare a solicitărilor mediului de afaceri, având la bază o inițiativă de dezvoltare a parteneriatelor sociale pentru ÎPT din cadrul proiectului „Parteneriate

active școală – întreprindere pentru îmbunătățirea formării profesionale inițiale – PAȘII FPI”. Parteneriatul SPE implică Inspectoratul Școlar Județean Bihor, 4 colegiile tehnice din Oradea, *Eurobusiness Parc* Oradea, *Ro Marketing* Oradea, Primăria Municipiului Oradea și 14 companii partenere. SPE utilizează baza materială și resursa umană a instituțiilor de învățământ partener (acestea sunt cele care organizează clasele de școală profesională), însă propune cifra de școlarizare, numărul de clase și specializările în urma consultărilor care au loc atât în cadrul consiliului de administrație al SPE, cât și cu mediul de afaceri din zonă. SPE este un parteneriat neformalizat, fiind creată ca un „concept de marketing” care să atragă elevii către învățământul profesional.

*Modelul de management.* Școala Profesională Eurobusiness (companiile partener și administrația publică locală prin ADLO) este reprezentată în Consiliu de administrație al instituției de învățământ. Companiile partener și ADLO sunt partenerii care dau direcțiile de dezvoltare a instituției de învățământ. Spre deosebire de SGK, Brașov, la Oradea agenții economici nu sunt implicați în formarea cadrelor didactice, în evaluarea continuă a elevilor sau în dezvoltarea de activități extrașcolare pentru creșterea competențelor transversale ale elevilor.

*Mecanismele de finanțare.* În cadrul SPE, finanțarea este asigurată atât de la bugetul de stat (pentru salariile profesorilor și bursa profesională de 200 lei/elev/lună), cât și de la bugetul local (cheltuielile cu întreținerea imobilelor, utilități, dotare cu materiale didactice) și de la companii private (îmbunătățirea bazei materiale existente la colegiul tehnic, bursa privată de 200 lei/elev/lună). Spre deosebire de SGK, implicarea financiară a agenților economici este mai redusă, aceștia acordând doar bursele suplimentare.

*Activitatea practică.* Este derulată la agenții economici, chiar dacă s-a realizat dotarea atelierelor școlilor fie cu sprijinul companiilor private, fie prin proiecte cu finanțare europeană. Ponderea practicii derulate la agenții economici parteneri este de 60% în primul an, 75% în anii II și III. Agenții economici au tutori de practică pentru activitățile cu elevii, dar nu există o colaborare permanentă între aceștia și profesorii de practică din instituțiile de învățământ.

Printre aspectele care diferențiază Școala Profesională Eurobusiness (SPE) de alte instituții de profil se numără deschiderea administrației publice locale față de mediul de afaceri, inițiativa de înființare a SPE aparținând autorităților, și organizarea SPE ca parteneriat neinstituționalizat între instituțiile de învățământ, companii și autoritățile publice, cu rolul de a crește atractivitatea școlilor profesionale. Doi dintre factorii de succes ai modelului de la Oradea, întâlniți și la Brașov, sunt garantarea locului de muncă după absolvire și monitorizarea continuă a elevilor, atât la școală, cât și în timpul stagiului de practică la companie, ambii contribuind la creșterea calității absolvenților. Diferențe importante între cele două modele (Oradea și Brașov) se observă însă sub aspectul interesului pentru formarea cadrelor didactice, al suportului financiar pentru elevi și al colaborării dintre tutori

și profesorii de practică din instituțiile de învățământ, toate mai puternice la Școala Profesională Germană Kronstadt Brașov.

### ***Liceul Tehnologic Construcții de Mașini Mioveni, județul Argeș***

*Parteneriatul cu actorii sociali.* Există un parteneriat cu patru companii din industria constructoare de mașini. Încheierea contractelor de practică a fost facilitată în primă fază de autoritățile publice locale, după care notorietatea agenților economici a atras celelalte companii. Autoritățile publice locale sunt implicate activ în susținerea liceului, inclusiv prin atragerea de companii care să ofere oportunități de derulare a activităților practice sau asigurarea practicii de specialitate în cadrul unităților proprii ale administrației locale. Agenții economici sunt implicați în definirea curriculumului în dezvoltare locală, în susținerea financiară a unui număr limitat de elevi și în susținerea activității practice a elevilor.

*Modelul de management.* Companiile au o prezență redusă în cadrul Consiliului de Administrație, managementul fiind realizat de către instituția de învățământ conform reglementărilor în vigoare.

*Mecanismele de finanțare.* Finanțarea este asigurată de la bugetul de stat (salariile cadrelor didactice, bursa profesională), bugetul local (utilități, investiții în modernizarea infrastructurii) și companii (dotări și bursa privată pentru un număr limitat de elevi).

*Activitatea practică.* Prin mijlocirea autorităților locale și a Inspectoratului Școlar Județean Argeș, Liceul Tehnologic Construcții de Mașini (LTCM) Mioveni beneficiază de parteneriate cu companii private care să asigure derularea activității practice a elevilor. Dotarea atelierelor școlare este însă destul de deficitară, preferându-se ca practica de specialitate să se desfășoare la agenții economici.

Unul dintre principalele puncte tari ale LTCM Mioveni îl reprezintă contextul local, caracterizat de un nivel ridicat de dezvoltare economică și de sprijinul constant al autorităților locale. Colaborarea strânsă dintre LTCM și agenți economici importanți din sectorul industrial (Automobile DACIA, Delta Invest, Euro APS, Piroux Industrie Romania), facilitată de implicarea autorităților locale, constituie principalul atu al acestui model de ÎPT. Autoritățile locale au sprijinit instituția de învățământ nu doar prin investiții financiare în infrastructura școlară, ci și prin mijlocirea parteneriatelor cu agenții economici, care au contribuit ulterior la creșterea notorietății și atractivității liceului. Cu toate acestea, liceul nu se plasează în topul opțiunilor absolvenților de învățământ gimnazial cu performanțe școlare peste medie, ceea ce se traduce în promovabilitatea foarte redusă a elevilor LTCM Mioveni la examenul de bacalaureat (43% în anul 2016).

Un alt avantaj al parteneriatului cu cel mai important agent economici din oraș (Automobile DACIA) îl reprezintă donațiile de utilaje tehnologice care, au contribuit la atenuarea unuia dintre cele mai importante neajunsuri cu care

se confruntă LTCM Mioveni – subfinanțarea, concretizată în dotarea slabă a atelierelor de practică.

## **MODELE ALE ZONELOR MAI PUȚIN DEZVOLTATE INDUSTRIAL**

### **Elemente semnificative ale învățării la locul de muncă integrate în programele din școli**

#### ***Colegiul Tehnic „Grigore Cobălcescu” Moinești, județul Bacău***

*Parteneriatul cu actorii sociali.* Există parteneriate cu două companii mari care derulează activități în zonă – OMV-Petrom și S.C.HOLZINDUSTRIE SCHWEIGHOFER S.R.L., dar și cu agenți economici de mici dimensiuni (activități de comerț și turism) care preiau un număr mare de elevi în stagii de practică. OMV Petrom s-a implicat activ în susținerea financiară a două specializări de școală profesională, în realizarea de activități extrașcolare cu elevii (tabere, școli de vară) și în dotarea atelierelor școlare.

*Modelul de management.* Este realizat de către instituția de învățământ conform reglementărilor în vigoare.

*Mecanismele de finanțare.* Finanțarea este asigurată de la bugetul de stat (salariile cadrelor didactice, bursa profesională), bugetul local (utilități) și companii (dotări și bursa privată pentru elevii anumitor specializări). Implicarea autorităților publice locale este extrem de redusă.

*Activitatea practică.* În funcție de specializare, se derulează la agenții economici sau în atelierelor școlare care pentru specializarea industrie extractivă sunt dotate corespunzător. În cazul industriei extractive este dificil să se realizeze practica la locul de muncă din rațiuni legate de securitatea muncii.

Unul dintre avantajele importante ale CTGC Moinești îl reprezintă tradiția, acesta funcționând de mai bine de jumătate de secol ca instituție de învățământ cu profil dominant petrol și gaze. Prestigiului colegiului i se adaugă nivelul ridicat de dotare tehnico-materială și colaborarea permanentă cu agenții economici, cu precădere OMV-Petrom. Deși ocuparea în domeniul petrolului și gazelor s-a diminuat considerabil, beneficiile oferite elevilor ca urmare a colaborării cu OMV-Petrom (bursa, practica în cadrul companiilor, oportunitățile de angajare) au contribuit la creșterea atractivității unității de învățământ și la accentuarea concurenței între elevi.

#### ***Colegiul Tehnic „David Praporgescu”, Turnu Măgurele, județul Teleorman***

*Parteneriatul cu actorii sociali.* Sunt parteneriate încheiate cu diverși agenți economici, dar acestea se bazează pe relațiile sociale ale cadrelor didactice.

*Modelul de management.* Este realizat de către instituția de învățământ conform reglementărilor în vigoare.

*Mecanismele de finanțare.* Finanțarea este asigurată de la bugetul de stat (salariile cadrelor didactice, bursa profesională) și bugetul local (utilități, investiții în infrastructură). Finanțarea din partea agenților economici este sporadică și se rezumă la sponsorizarea unor evenimente școlare.

*Activitatea practică.* Se realizează la agenții economici, în cazul în care există disponibilitate din partea acestora, sau în școală, dacă nu sunt acorduri de practică încheiate. Nu toate specializările au încheiate astfel de acorduri și, în aceste cazuri, practica de specialitate se organizează în cadrul școlii. Firmele nu au tutori de practică, îndrumarea elevilor făcându-se de către personalul agentului economic sau profesorul de practică. Dotarea atelierelor școlii este redusă.

Colegiul Tehnic „David Praporgescu”, Turnu Măgurele, se remarcă prin implicarea limitată a agenților economici în procesul de educație, determinată, în puținele cazuri în care are loc, de capitalul social al cadrelor didactice, prin lipsa manualelor pentru disciplinele de specialitate și gradul scăzut de dotare a laboratoarelor. Principalii factori determinanți ai acestei stări de fapt sunt nivelul scăzut de dezvoltare economică a zonei și dimensiunile reduse ale agenților economici locali, care nu au resursele financiare și umane necesare pentru a sprijini activitatea practică a elevilor Colegiului.

### **ÎPT derulat preponderent în școală – Liceul Tehnologic „Dan Mateescu”, Călărași**

*Parteneriatul cu actorii sociali.* Se regăsește într-o foarte mică măsură la nivelul acestui liceu tehnologic. Cadrele didactice au fost implicate în diverse proiecte de consolidare a parteneriatului cu agenții economici, dar există anumite neconcordanțe între solicitările acestora și oferta instituției de învățământ (sunt calificări solicitate de piața muncii pentru care nu există disponibilitate din partea elevilor). Aceste parteneriate cu agenții economici se bazează, de cele mai multe ori, pe relațiile personale ale cadrelor didactice.

*Modelul de management.* Este realizat de către instituția de învățământ conform reglementărilor în vigoare.

*Mecanismele de finanțare.* Finanțarea este asigurată de la bugetul de stat (salariile cadrelor didactice, bursa profesională) și bugetul local (utilități, investiții în infrastructură). Nu există finanțare din partea agenților economici.

*Activitatea practică.* Se realizează la agenții economici în cazul în care există disponibilitate din partea acestora sau în școală dacă nu sunt acorduri de practică încheiate. Nu toate specializările au încheiate astfel de acorduri și, în aceste cazuri, practica de specialitate se organizează în cadrul școlii. Firmele nu au tutori de practică, îndrumarea elevilor făcându-se de către personalul agentului economic sau profesorul de practică. Dotarea atelierelor școlii este redusă.

Cu toate că liceul este implicat în numeroase proiecte și programe școlare și extrașcolare, orientarea acestora preponderent spre activități culturale și civice, în detrimentul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și a elevilor, influențează



negativ activitatea acestuia. Deși modernizarea recentă a infrastructurii școlare poate constitui un element pozitiv pentru evoluția liceului, baza materială care acoperă domeniile de formare profesională și profilurile oferite ca specializare este în continuare deficitară. Situația este cu atât mai gravă cu cât activitatea practică a elevilor din cadrul LTDM, Călărași se desfășoară cu precădere la nivelul școlii.

## CONCLUZII

Problemele învățământului profesional și tehnic din România s-au accentuat pe parcursul ultimelor decenii în principal ca urmare a reformelor frecvente în domeniul educației, produse într-un context economic și social nefavorabil, marcat de diminuarea activității industriale și creșterea instabilității economice, a îmbătrânirii și migrației forței de muncă. Acestea sunt doar câteva dintre provocările cu care se confruntă învățământul profesional și tehnic din România alături de perimarea calificărilor furnizate și slaba corelare cu cerințele pieței muncii și deteriorarea imaginii acestei forme de învățământ în rândul populației, precum și probleme privind capacitatea instituțională, resursele umane implicate și subfinanțarea.

Învățarea la locul de muncă contribuie la reducerea decalajului dintre oferta educațională și nevoile agenților economici de forță de muncă bine calificată și câștigă teren în din ce în ce mai multe state europene, inclusiv în România. Ponderea învățării la locul de muncă este mai ridicată în regiunile mai dezvoltate economic, unde există agenți economici de mari dimensiuni, cu viziune și strategii de dezvoltare pe termen lung și cu resurse financiare și umane necesare pregătirii elevilor. La polul opus, în regiunile mai sărace, unde predomină angajatori de mici dimensiuni, unitățile de învățământ profesional și tehnic pun accentul pe învățarea în școală, iar cea la locul de muncă se desfășoară pe perioade scurte, în condiții „inferioare” calitativ celor din cadrul sistemului dual (sub supravegherea cadrelor didactice din școli, fără contracte de practică) sau reprezintă mai degrabă o excepție datorată de cele mai multe ori capitalului social al cadrelor didactice.

Parteneriatul public–privat și deschiderea autorităților publice locale către mediul de afaceri constituie unul dintre factorii care contribuie la creșterea calității învățământului profesional și tehnic deoarece favorizează extinderea învățării la locul de muncă și introducerea de calificări conforme cu nevoile pieței muncii. Existența forței de muncă calificate reprezintă pentru multe localități un avantaj competitiv important în procesul de dezvoltare economică/atragerea de investitori. Implicarea autorităților locale în stimularea parteneriatului agenților economici cu unitățile ÎPT a contribuit la creșterea prestigiului acestora din urmă și la atragerea unui număr mai mare de elevi cu rezultate bune la examenul de „capacitate”. Acest parteneriat face să crească eficiența sistemului ÎPT prin introducerea calificărilor cerute de piața muncii, diversificarea oportunităților de pregătire practică a elevilor și intrarea lor în situații reale de muncă, sporirea atractivității în rândul elevilor inclusiv prin oferirea de beneficii de către angajatori (burse suplimentare, asigurări

medicale, suport material pentru transport și cazare etc.). În regiunile mai dezvoltate, existența parteneriatului între cei trei actori, unități ÎPT, administrația publică locală și mediul de afaceri a adus beneficii tuturor părților implicate: sistemul ÎPT – a crescut calitatea educației și a atras un număr mai mare de elevi, mediul de afaceri – au fost introduse calificări noi conform nevoilor agenților economici; administrația publică locală – a identificat o formulă de reducere a abandonului școlar și a șomajului în rândul tinerilor.

În urma studiilor de caz realizate am identificat diferențe între modelele de organizare și funcționare a ÎPT și din punctul de vedere al modelului de management. Astfel, în regiunile dezvoltate economic care au implementat modele bazate pe sistemul dual agenții economici sunt parteneri în consiliile de administrație ale școlilor. În regiunile mai puțin dezvoltate economic, cu mai puține parteneriate între școli și agenții economici, managementul unităților de învățământ este realizat exclusiv de către acestea, conform reglementărilor în vigoare. Diferențe între școlile provenite din regiuni diferite și cu niveluri diferite de integrare a învățării la locul de muncă se remarcă și sub aspectul surselor de finanțare: acolo unde sunt încheiate parteneriate cu agenții economici, aceștia sprijină financiar procesul educațional prin burse și beneficii suplimentare alocate elevilor, dotarea atelierelor de practică din școli sau chiar formarea cadrelor didactice. Prin urmare, parteneriatele cu agenți economici, reglementarea contractuală a relației agent economic–elev–școală, precum și implicarea autorităților locale constituie factori ce contribuie la creșterea atractivității ÎPT, la dezvoltarea infrastructurii școlare și la mai buna adecvare a competențelor la cerințele pieței muncii. Din acest punct de vedere, rezultatele cele mai bune le obțin modelele de organizare și funcționare a ÎPT cu pondere ridicată a învățării la locul de muncă. Luând însă în considerare contextul național, caracterizat de disparități regionale puternice, soluția optimă pentru eficientizarea sistemului ÎPT nu este reprezentată de generalizarea acestor inițiative, ci mai degrabă de adoptarea unui sistem mixt în care școlile în sistem dual să funcționeze în paralel cu alte forme de organizare a ÎPT.

## BIBLIOGRAFIE

- CEDEFOP, *The external factors influencing VET*, CEDEFOP project 'Changing nature and role of vocational education and training in Europe', working paper 3, 2017.
- CEDEFOP, *Vocational education and training in Slovakia*, Short description Luxembourg, Publication Office of the European Union, 2016.
- CEDEFOP, *Vocational education and training in Greece*, Short description, Luxembourg, Publication Office of the European Union, 2014.
- Comisia Europeană, *Document de lucru al serviciilor Comisiei. Document de evaluare a Strategiei de la Lisabona*, Brussels, 2010, disponibil online la [http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs\\_2009/pdf/lisbon\\_strategy\\_evaluation\\_ro.pdf](http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_ro.pdf).
- Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic (CNDÎPT), *Metodologia de organizare și funcționare a învățământului profesional de tip dual, de stat, pentru nivelul 3 din Cadrul Național al Calificărilor*, 2016, disponibil online la <http://www.alegetidrumul.ro/>

- noutati/info ipt/invatamantul-profesional-de-tip-dual-in-romania-noutati-pentru-anul-scolar-2016-2017.
- Deliu, A., *Colegiul Tehnic David Praporgescu – Turnu Măgurele. Studiu de Caz*. București, 2016, disponibil online la [http://iccv.ro/sites/default/files/Studiu%20de%20caz%20\\_Teleorman.pdf](http://iccv.ro/sites/default/files/Studiu%20de%20caz%20_Teleorman.pdf).
- Eremia, D., *Școala Profesională Germană Kronstadt – Brașov. Studiu de caz*, București, 2016, disponibil online la [http://iccv.ro/sites/default/files/Studiu%20de%20caz\\_Brasov.pdf](http://iccv.ro/sites/default/files/Studiu%20de%20caz_Brasov.pdf).
- European Commission, *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission*, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training, “The Copenhagen Declaration”, 2002, disponibil online la [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf).
- European Parliament, *Dual education: a bridge over troubled waters?*, European Parliament's Committee on Culture and Education, 2014.
- Glăvan, E., *Liceul Tehnologic Dan Mateescu – Călărași. Studiu de caz*, București, 2016, disponibil online la [http://iccv.ro/sites/default/files/Studiu%20de%20caz\\_Calarasi.pdf](http://iccv.ro/sites/default/files/Studiu%20de%20caz_Calarasi.pdf).
- McGrath, S., *Vocational education and training for development: A policy in need of a theory?*, in “International Journal of Educational Development”, vol. 32, 2012, pp. 623–631.
- Mihalache, F., *Liceul Tehnologic de Construcții Mașini Mioveni. Studiu de caz*, București, 2016, disponibil online la [http://iccv.ro/sites/default/files/Studiu%20de%20caz%20\\_Mioveni.pdf](http://iccv.ro/sites/default/files/Studiu%20de%20caz%20_Mioveni.pdf).
- Mulder, M., *European Vocational Education and Training*, in Wilson, J. P., (ed.) *Human Resource Development: Learning, Education and Training*, 3<sup>rd</sup> Edition, London, Logan Page, 2012, pp. 155–175.
- Neagu, G., *Colegiul Tehnic „Grigore Cobălcescu” – Moinești. Studiu de caz*, București, 2016, disponibil online la [http://iccv.ro/sites/default/files/Studiu%20de%20caz\\_Moinesti.pdf](http://iccv.ro/sites/default/files/Studiu%20de%20caz_Moinesti.pdf).
- Nilsson, A., *Vocational education and training – an engine for economic growth and a vehicle for social inclusion?*, in “International Journal of Training and Development”, vol. 14, no. 4, 2010, pp. 251–272.
- Petrescu, C., (coord.), Lambriu, M., Palade, E., Neguț, A., Stănilă, G., *Învățământul profesional și tehnic. Provocări și perspective de dezvoltare*, Raport de politică publică, 2016, disponibil online la <http://iccv.ro/sites/default/files/Raport%20Invatamant%20tehnice%20si%20profesional.pdf> și [http://taraluiandrei.ro/files/2016/Raport%20IPT\\_11nov.pdf](http://taraluiandrei.ro/files/2016/Raport%20IPT_11nov.pdf).
- Stănilă, G., Neguț, A., *Școala Profesională Eurobusiness Oradea. Studiu de caz*, București, 2016, disponibil online la [http://iccv.ro/sites/default/files/Studiu%20de%20caz\\_Oradea.pdf](http://iccv.ro/sites/default/files/Studiu%20de%20caz_Oradea.pdf).
- Wallenborn, M., *Vocational Education and Training and Human Capital development: current practice and future options*, in “European Journal of Education”, vol. 45, no. 2, 2010, pp. 181–198.
- Walkenhorst, H., *Explaining change in EU education policy*, in “Journal of European Public Policy”, vol. 15, no. 4, 2008, pp. 567–587.

**I**n the context of knowledge society and increasing concerns for sustainable and inclusive growth, investment in human capital development have become indispensable and the interest in developing initial vocational and technical education has also intensified. In recent years, education policies have focused more and more on updating skills and their correlation to labour market requirements. An important contribution to synchronizing the two systems comes from work-based-learning component of education, which allows students to develop their practical skills in real employment context. Work-based-learning is integrated in various degrees in initial vocational and technical education programs in European countries and beyond, along with school-based-learning. In Romania, initial vocational and technical education has been destabilised by numerous reforms and has faced significant decline both in terms of attractiveness and number

---

*of students. The article reviews the main challenges faced by IVET system in Romania and presents the main models of initial vocational and technical education at European level. Without relying on an exhaustive analysis of current Romanian situation, but on the results of six case studies, the article presents the national models of IVET. The analysis is based on four main criteria: the importance of work-based-learning component in training students, partnership with social actors, management model and financing mechanisms.*

**Keywords:** *initial vocational and technical education, school-based-learning, work-based-learning, education.*