UNIUNEA EUROPEANĂ

Instrumente Structurale 2014 - 2020

Fundamentarea deciziilor în învățământul superior

ÎNVĂȚĂMÂNTUL POST-SECUNDAR ÎN ROMÂNIA

Autori: Georgiana Mihuț și Gabriel Bădescu

UEFISCDI Publishing House

ÎNVĂȚĂMÂNTUL POST-SECUNDAR ÎN ROMÂNIA

Autori: Georgiana Mihuț și Gabriel Bădescu
Coordonator: Daniela Alexe-Coteț
Design și formatare: Diana Iftodi
2022

Raport realizat în cadrul proiectului „Calitate în învățământul superior: internaționalizare și baze de date pentru dezvoltarea învățământului românesc”, finanțat prin Fondul Social European – Programul Operațional Capital Uman, Cod SMIS 126766.

www.pocu-intl.uefiscdi.ro.

Conținutul acestui raport nu reprezintă în mod obligatoriu poziția oficială a Uniunii Europene sau a Guvernului României.

uefiscdi Publishing House

Abrevieri

ANC	Autoritatea Națională pentru Calificări
ANFPISDR	Autoritatea Națională pentru Formare Profesională Inițială în Sistem Dual din România
ANPCDEFP	Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale
ARACIP	Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar
CEC/EQF	Cadrul European al Calificărilor (European Qualifications Framework)
CEDEFOP	Centrul European pentru Dezvoltarea Învățământului Vocațional (European Centre for the Development of Vocational Training)
CEV	Centru de Excelență Vocațională
CLDPS	Comitet Local de Dezvoltare a Parteneriatului Social
CNC	Cadrul Național al Calificărilor
CNAC	Cadrul Național de Asigurare a Calității
CNDIPT	Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic
CNFIS	Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior
CNRED	Centrului Național de Recunoaștere și Echivalare a Diplomelor
COR	Clasificarea Ocupațiilor din România
CSAT	College Scholastic Ability Test
CSS	Ciclul de studii scurte al învățământului terțiar
EACEA	Agenția Executivă Europeană pentru Educație și Cultură (European Education and Culture Executive Agency)
ECA	European Consortium for Accreditation
ECTS	Sistemul European de Transfer și Acumulare a Creditelor (European Credit Transfer and Accumulation System)
ECVET	Sistemul European de Credit pentru Educație și Formare Profesională (European Credit System for Vocational Education and Training)
EQAET	Rețeaua Europeană pentru Asigurarea Calității în Educație și Formarea Profesională (European Quality Assurance in Vocational Education and Training)
EQARF	Cadrul European de Referință pentru Asigurarea Calității în Formarea Profesională (European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training)
FEG	Fundația Ecologică Green
FE	Further Education
FET	Further Education and Training
GNAC	Grupul Național pentru Asigurarea Calității
IPS	Învățământul Post-Secundar
ISCED	Clasificarea Internațională Standard a Educației (International Standard Classification of Education)
INS	Institutul Național de Statistică
IT&C	Informație, Tehnologie și Comunicare
MEN	Ministerul Educației Naționale
MECS	Ministerul Educației și Cercetării Științifice
MECTS	Ministerul Educației și Cercetării Tineretului și Sportului
OECD	Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare (Organisation for Economic Co-operation and Development)
ONCAT	Ontario Council on Articulation and Transfer
PISA	Programul OECD pentru Evaluarea Internațională a Elevilor (Programme for International Student Assessment)
RNCIS	Registrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior
RNCP	Registrul Național al Calificărilor Profesionale
SAT	Scholastic Aptitude Test
SIIR	Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Cuprins

ABREVIERI 2
INTRODUCERE 5
CAP. I. ÎNVĂȚĂMÂNTUL POST-SECUNDAR ÎN ROMÂNIA 9
TERMINOLOGIE RELEVANTĂ 9
ÎNVĂȚĂMÂNTUL POST-SECUNDAR ȘI CICLUL DE STUDII SCURTE ȘI ÎN ROMÂNIA 9
NIVELUL 5 DIN CADRUL NAȚIONAL AL CALIFICĂRILOR 10
ÎNVĂȚĂMÂNTUL POST-SECUNDAR ÎN CONTEXTUL ISCED 11
CADRUL LEGISLATIV RELEVANT ÎNVĂȚĂMÂNTULUI POST-SECUNDAR 12
ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL ȘI TEHNIC ÎN ROMÂNIA 12
STUDIU DE CAZ: ȘCOLILE POSTLICEALE CU PERSONALITATE JURIDICĂ 14
STUDIU DE CAZ: COLEGIILE NON-UNIVERSITARE 15
FINANȚAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI POST-SECUNDAR 16
ASIGURAREA CALITĂȚII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI POST-SECUNDAR 17
ROLUL INDUSTRIEI ȘI COMITETELE SECTORIALE 18
CAP. II. CE NE SPUN DATELE EXISTENTE DESPRE ÎNVĂȚĂMÂNTUL POSTLICEAL? 20
EVOLUȚIA NUMĂRULUI DE ELEVI ȘI ABSOLVENȚI 20
DISTRIBUȚIA ELEVILOR ÎNTRE BUGET ȘI TAXĂ 22
CALIFICĂRILE PROFESIONALE ȘI SCHIMBĂRI LA NIVEL DE PROGRAM 23
DOMINANȚA DOMENIULUI SANITAR 23
SUPRAVIEȚUIREA ȘI SUCCESUL PROGRAMELOR POSTLICEALE 24
ASPIRAȚIA DE A URMA ÎNVĂȚĂMÂNTUL POSTLICEAL 26
ROLUL BACALAUREATULUI ASUPRA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI POST-SECUNDAR 27
CAP. III. ÎNVĂȚĂMÂNTUL POST-SECUNDAR ÎN CONTEXT INTERNAȚIONAL 30
ÎNVĂȚĂMÂNTUL POST-SECUNDAR ÎN CONTEXTUL BOLOGNA ȘI EUROPEAN 30
EXEMPLE INTERNAȚIONALE 31
CAP. IV. PROPUNERI DE POLITICI ȘI SCHIMBĂRI LEGISLATIVE 35
DEZVOLTAREA CICLULUI DE STUDII SCURTE AL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI TERȚIAR PRIN DEZVOLTAREA SPECIALIZĂRILOR DE LICENȚĂ DE TIP SECUNDAR 35
REVIZUIREA MODULUI DE ORGANIZARE A BACALAUREATULUI ȘI A UTILIZĂRII REZULTATELOR PENTRU ADMITEREA ÎN IPS 36
FLEXIBILIZARE CRESCUTĂ PRIN CREȘTEREA POSIBILITĂȚILOR DE RECUNOAȘTERE DE CURSURI SAU ÎNTRE PROGRAME ABSOLVITE (PROCEDURI DE RECUNOAȘTERE A ÎNVĂȚĂRII ANTERIOARE) 37
CREAREA UNEI AGENȚII SAU AL UNUI CONSILIU NAȚIONAL FOCUSAT PE ÎNVĂȚĂMÂNTUL VOCAȚIONAL 38
SUSȚINEREA UNOR DEZBATERI PUBLICE CARE SĂ INFORMEZE VIZIUNEA PENTRU IPS 38
SCHIMBĂRI ÎN MODUL DE BUGETARE A IPS 39
CREȘTEREA CALITĂȚII RESURSEI UMANE DIN IPS 39
ÎNTĂRIREA MECANISMELOR DE COMUNICARE ȘI CO-DECIZIE CU REPREZENTANȚI AI ANGAJATORILOR 40
ARMONIZAREA RNCP ȘI A STANDARDELOR DE PREGĂTIRE PROFESIONALE CU NIVELUL DE CALIFICARE CEC/CNC 5 40
COLECTAREA DE DATE DESPRE SECTOR 40
CONCLUZIE 42
REFERINȚE 43
ANEXE 52
ANEXA 1: NUMĂRUL DE ELEVI, MEDIA ȘI MEDIANA PE SPECIALIZARE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL POSTLICEAL, SIIR 52
ANEXA 2: VARIAȚIA NUMĂRULUI DE ELEVI PE SPECIALIZARE DIN POSTLICEAL ÎNTRE 2017-2018 ȘI 2020-2021, SIIR 55
ANEXA 3: LISTA PROGRAMELOR POSTLICEALE ÎNCHISE ÎNTRE 2017-2018 ȘI 2020-2021, SIIR 57

.

Index figuri

Figura 1: Proporția persoanelor de 25-34 de ani care au studii terțiare (ISCED 5-8)..... 5

Figura 2: Venitul net median pentru populația de 18-64 de ani, pe nivele educaționale, 2019 (PPS per inhabitant)..... 6

Figura 3: Evoluția numărului de școli postliceale și de maiștri 1992-2019..... 14

Figura 4: Evoluția numărului de elevi în cadrul învățământului postliceal și de maiștri 1992-2019..... 20

Figura 5: Numărul de absolvenți ai școlilor postliceale și de maiștri, 1993-2018..... 21

Figura 6: Evoluția numărului de elevi în cadrul învățământului postliceal și de maiștri și de licență 1995-2019..... 22

Figura 7: Numărul de elevi în 2017 comparativ cu 2020 pe tip de finanțare și forme de proprietate..... 22

Figura 8: Distribuția programelor în funcție de câți elevi au pierdut sau câștigat între 2017 și 2020..... 23

Figura 9: Corelație între procentul de asistenți medicali și în alte domenii per județ..... 25

Figura 10: Corelație între procentul de elevi în IPS și populația rurală per județ..... 25

Figura 11: Proporțiile de elevi care indică nivelul postliceal non-universitar (ISCED 4) drept nivel de absolvire așteptat în țările cuprinse în PISA 2018..... 26

Figura 12: Relația dintre scorurile PISA 2018 la citire și matematică pentru elevii cei care au optat pentru ISCED4 și pentru ceilalți..... 27

Figura 13: Medii ale proporțiilor elevilor care au trecut bacalaureatul la nivel de județ..... 29

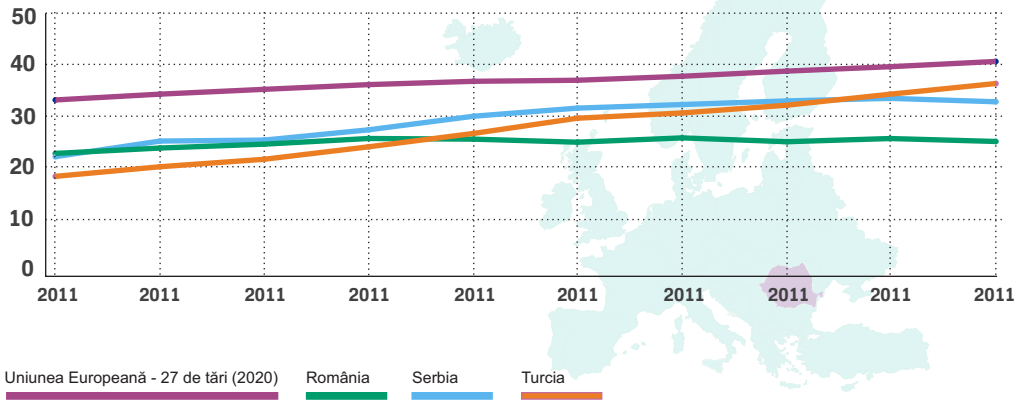
Figura 14: Rata de promovare la bacalaureat (% dintre candidații prezenți)..... 29

Introducere

Învățământul post-secundar (IPS) este văzut ca un instrument esențial în promovarea mobilității sociale și a integrării absolvenților pe piața muncii. În contextul românesc, IPS se referă la învățământul postliceal care este oferit în licee tehnice, în școli postliceale, în colegii non-universitare și de către furnizori acreditați de Ministerul Muncii. În cadrul acestui raport, IPS și învățământul postliceal sunt termeni echivalenți. IPS atrage un număr tot mai semnificativ de elevi. În 2019, peste 87,000 de elevi au fost înregistrați în cadrul învățământului post-secundar (INS, 2021a). Ponderea elevilor din cadrul IPS comparativ cu alte niveluri de educație a crescut în ultimul deceniu. Dacă în 2007 exista un elev în cadrul învățământul postliceal și de maiștri pentru fiecare 20 de studenți la licență, în 2019 exista un elev în învățământul postliceal și de maiștri pentru fiecare 4 studenți la licență. De asemenea, a crescut ponderea absolvenților de liceu care devin elevi IPS, ajungând în prezent la aproximativ 20% (calculele autorilor). Este important de subliniat faptul că peste 50% din elevii din IPS urmează cursuri postliceale în domeniul de asistent medical. Dată fiind plasarea IPS la joncțiunea dintre învățământul pre-universitar, învățământul superior, și piața muncii, IPS este afectat de dinamici tipice acestor sectoare. Pe lângă aceste dinamici complexe, în România, sectorul IPS a fost caracterizat nu doar de o serie de schimbări de politici publice și legislative, ci și de un nivel ridicat de fragmentare și diferențiere. Recent, IPS a devenit un punct de referință în dezbaterile legate de educație și piața muncii în România.

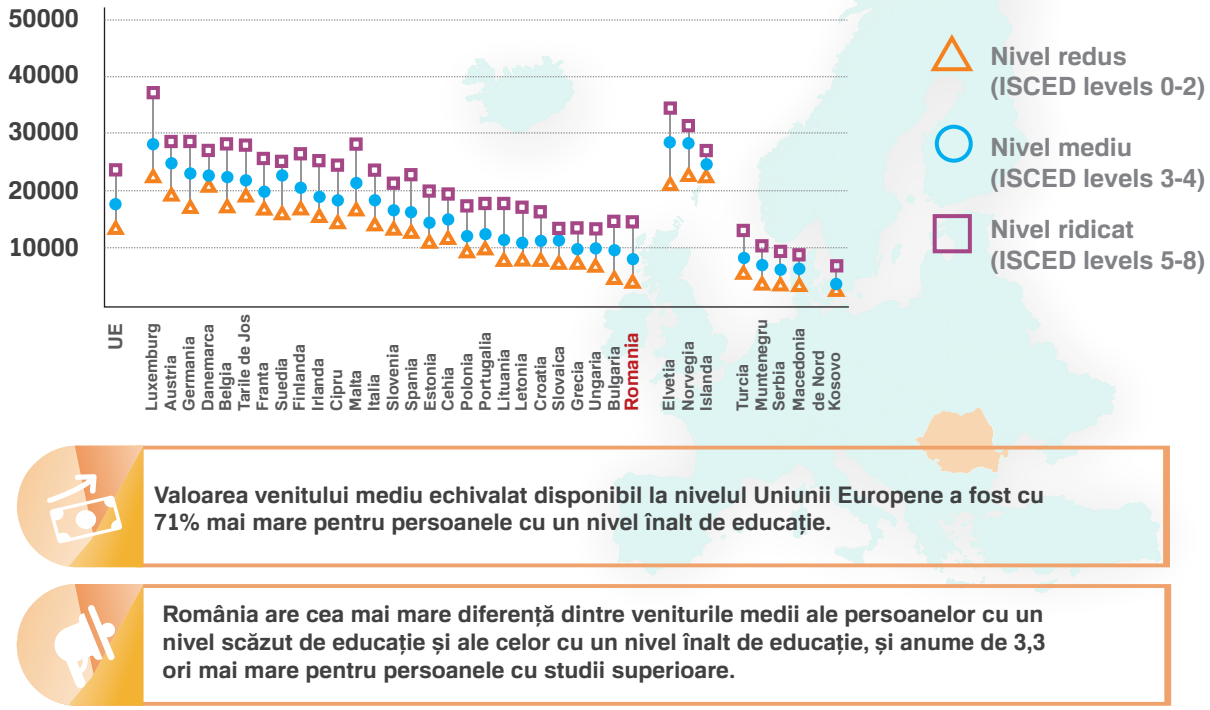
De ce este important IPS pentru societatea românească? Un prim motiv important ține de faptul că nivelul de ansamblu al educației școlare în România este modest și nu are un trend de îmbunătățire. Proporția persoanelor de 25-34 de ani care au studii terțiare (ISCED 5-8) este cea mai mică din UE, cu valori aproape neschimbate în ultimul deceniu, și la o distanță în creștere chiar și față de țări europene care nu sunt în UE (Figura 1). În plus, reprezentanții mediului de afaceri deplâng frecvent calitatea scăzută a deprinderilor și cunoștințelor absolvenților școlii românești. În același timp, nivelul ridicat al cererii de angajați care au studii postliceale sau universitare în România se reflectă în diferența de venituri medii dintre aceștia și restul angajaților, cea mai mare procentual dintre țările Uniunii Europene (Figura 2). Dezvoltarea IPS ar putea să contribuie la creșterea nivelului de educație pentru cei care în prezent termină liceul și își încheie studiile. În același timp, creșterea flexibilității sistemului actual al IPS ar stimula o parte dintre absolvenții acestor programe să își continue educația în programe de tip universitar. În plus, un IPS performant contribuie la revenirea în programe educaționale a unor persoane aflate deja pe piața muncii. Nu în ultimul rând, dezvoltarea IPS are potențialul de a crește echitatea educațională prin atragerea de elevi din mediile dezavantajate.

Fig. 1 Proporția persoanelor de 25-34 de ani care au studii terțiare (ISCED 5-8)



Sursa: Eurostat (online data code EDAT_LFS_9903)

Fig. 2 Venitul net median pentru populația de 18-63 de ani, pe nivele educaționale, 2019 (PPS per inhabitant)



Valoarea venitului mediu echivalat disponibil la nivelul Uniunii Europene a fost cu 71% mai mare pentru persoanele cu un nivel înalt de educație.

România are cea mai mare diferență dintre veniturile medii ale persoanelor cu un nivel scăzut de educație și ale celor cu un nivel înalt de educație, și anume de 3,3 ori mai mare pentru persoanele cu studii superioare.

Sursa: Eurostat: Mean and median income by educational attainment level - EU-SILC survey [ilc_di08]

Cu toate că IPS reprezintă un nivel educațional esențial pentru politicile de echitate, include un număr semnificativ de elevi, și a fost afectat recent de o serie de dinamici și tranziții majore, în momentul de față nu există o înțelegere clară despre evoluția și statusul IPS în România. Există lacune semnificative vizavi de datele existente și accesibile legate de IPS. Cercetările pe acest subiect la nivel național sunt și ele limitate. O serie de studii care să mapeze acest nivel de învățământ în România este necesară. Scopul raportului de față este de a contribui la înțelegerea IPS. **Acest studiu își propune să ofere o imagine de ansamblu al IPS, să descrie o serie de dinamici care afectează IPS, să introducă o analiză a datelor existente, să discute cum arată IPS în alte contexte internaționale, și să ofere propuneri de reforme și schimbări legislative care să promoveze potențialul IPS de a susține atât mobilitatea socială cât și integrarea IPS cu sistemul de învățământ superior.**

Raportul de față este bazat pe o revizuire a literaturii de specialitate și a cadrului legislativ în vigoare, interviuri cu reprezentați ai unor structuri care reglementează acest nivel și alți stakeholderi, interviuri cu experți internaționali în domeniul învățământului vocațional și tehnic, și analize secundare descriptive bazate pe date disponibile legate de IPS. Pentru a păstra anonimitatea persoanelor intervievate, nu sunt oferite detalii vizavi de identitatea sau afilierea acestora. Notabil, vocile elevilor din IPS nu sunt reprezentate în acest raport. Această abordare metodologică nu și-a propus o analiză exhaustivă a domeniului IPS, ci mai degrabă o prezentare de ansamblu a sectorului în contextul lacunelor existente legate de înțelegerea acestuia.

În contextul European, există două modele principale de IPS. Unul din modelele mai des întâlnite, și promovate în cadrul procesului Bologna și a Spațiului European al Învățământului Superior, este Ciclul de Studii Scurte din cadrul Învățământului Superior (CSS). CSS este de obicei oferit în cadrul instituțiilor de învățământ superior și oferă posibilitatea absolvenților de a-și continua studiile la nivel de licență. Un alt model este cel al Învățământului Post-Secundar Terțiar Non-universitar. Distincția dintre cele două modele este legată de afilierea sectorului cu învățământul superior. Primul model a existat în România până în 2004 fiind reprezentat de studiile universitare de scurtă durată. În momentul de față, doar al doilea model este regăsit în România, o temă discutată mai în detaliu în acest raport.

IPS are un nivel ridicat de fragmentare și diferențiere din perspectiva tipul instituțiilor care furnizează acest nivel de educație, comparativ cu învățământul pre-universitar și superior. Pe lângă nivelul ridicat de diferențiere orizontală, România nu are un organism centralizat pentru reglementarea învățământului vocațional preuniversitar și universitar. Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic (CNDIPT) are atribuții principale în cadrul învățământului profesional și tehnic inițial—în principal cu referință la școlile profesionale și liceele tehnice—cu o prezență mai redusă în domeniul post-secundar și fără atribuții în domeniul tehnic din învățământul superior. Această prezență mai redusă a CNDIPT în domeniul post-secundar se datorează cifrei mai reduse de școlarizare în IPS decât în învățământul secundar tehnic și datorită percepției că IPS are o vizibilitate și relevanță mai redusă. Atât Ministerul Educației cât și Ministerul Muncii împărtășesc responsabilități pentru IPS. În prezent, nu există o pârghie executivă națională care să monitorizeze integral IPS și să faciliteze integrarea verticală și orizontală a programelor educaționale, ceea ce a contribuit la subestimarea sectorului post-secundar în contextul Românesc.

Provocările sectorului IPS se manifestă și din perspectiva plasării acestuia în contextului internațional al calificărilor. Compatibilitatea programelor postliceale cu diverse instrumente comparative internaționale (ex. ISCED, Cadrului European al Calificărilor) este inconsistentă. Aceste provocări sunt legate de inconsistențe existe la nivel național. În prezent, IPS oferă calificări la nivelul 5 conform Cadrului European al Calificărilor (CEC) (Monitorul Oficial, 2014b), dar acestea nu sunt încadrate în cadrul Registrului Național al Calificărilor Profesionale (RNCP)[1]. Ca excepție, calificarea de asistent medical generalist este încadrată la nivelul 5 în Registrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior (RNCIS). Chiar dacă există această inconsistență la nivelul registrelor naționale ale calificărilor, comunicări personale ale actorilor decizionali au confirmat că programele postliceale din România oferă calificări la nivelul 5. Aceste discrepanțe pot fi interpretate ca o consecință a fragmentării agenților decizionali care reglementează spațiul IPS, un aspect discutat în mai mare detaliu în cadrul acestui raport.

Atât elevii care au luat notă de trecere la bacalaureat cât și cei fără bacalaureat pot accesa IPS. Dar la terminarea IPS, doar elevii care au promovat bacalaureatul sunt eligibili pentru a urma învățământul superior. Astfel, pentru o mare parte a elevilor din IPS (cei fără bacalaureat), nu există pârghii de acces la învățământul superior, indiferent de rezultatele obținute în cadrul IPS sau a experienței dobândite. Facilitarea accesului elevilor IPS în cadrul învățământului superior reprezintă unul din mecanismele prin care IPS ar putea promova mobilitatea socială. Flexibilitatea și integrarea căilor de acces la învățământul superior facilitează accesul acelor persoane care au șanse mai reduse de a urma învățământul superior prin traseele tradiționale, cu precădere din medii defavorizate, și facilitează formarea continuă și educarea pe parcursul vieții. Dezbaterile curente publice legate de IPS, mai ales cele legate de colegiile non-universitare, s-au centrat pe idea ca bacalaureatul—în varianta lui curentă—reprezintă un instrument imutabil, legitim, și dezirabil de sortare a elevilor și selectare a studenților pentru universități. Sugestiile de consolidare a IPS ca o cale spre studii superioare s-au lovit de un nivel ridicat de critică și scepticism. Această linie de scepticism perpetuează o ierarhie între IPS și învățământul superior care copiază ierarhia actuală dintre învățământul secundar teoretic, pe de o parte, și cel tehnic și profesional, pe de o altă parte—cu consecințe detrimentele pentru promovarea unei educații inclusive și a mobilității sociale. **Acest raport subliniază importanța creării de pârghii de acces din IPS în învățământul superior și sugerează alternative la bacalaureatul din prezent care să promoveze accesul unei populații mai diverse la învățământul superior—inclusiv la finalizarea IPS—fără să sacrifice elementele de selecție și evaluare pe care un examen terminal le oferă.**

Datele vizavi de învățământul post-secundar sunt fragmentate și inconsistente. Acest aspect a condus la câteva limitări ale analizelor cuprinse în raport. Mai notabilă este absența vocii elevilor din IPS în acest raport. În prezent, elevii din învățământul postliceal/post-secundar sunt excluși din sondajele naționale despre învățământul superior. Nu există instrumente care să replice aceste cercetări în spațiul postliceal. Datele administrative existente folosesc diferite definiții și grupări ale IPS și sunt greu accesibile. Date despre forme diferite de IPS sunt colectate de agenții și organisme diferite. Diferite secțiuni ale raportului subliniază lipsa datelor pentru calcularea indicatorilor esențiali ai IPS.

[1] Vezi http://www.anc.edu.ro/rncp/

Chiar dacă IPS este diferențiat din perspectiva tipului de instituții, nu există o diferențiere mare din perspectiva cererii educaționale. Datele existente sugerează că, în prezent, domeniul postliceal este dominat de calificări sanitare, cu peste două treimi dintre elevi. Peste jumătate din elevii din învățământul postliceal sunt înregistrați într-un program de asistent medical generalist.

Spre deosebire de nivelul universitar, majoritatea elevilor din IPS plătesc taxă. În 2020-2021, 42% dintre elevi din postliceal erau la buget și 58% la taxă. În 2018, peste 29,000 de absolvenți au terminat o școală postliceală sau de maiștri (INS, 2021c). Este neclar ce procent al absolvenților IPS sunt integrați pe piața muncii din țară și ce procent emigrează. Există și schimbări dinamice în materie de programele oferite în postliceal, multe programe fiind închise și alte programe fiind deschise.

Datele PISA 2018 arată că în România, la vârsta de 15 ani, 2.7% din elevi plănuiesc să urmeze programe postliceale—a doua cea mai mică valoare între țările participante, după Austria. Elevii care plănuiesc să se înscrie în programe postliceale provin din medii familiale cu un nivel mai scăzut de educație.

Învățământul post-secundar trebuie văzut în contextul mai larg al învățământului profesional și tehnic secundar în România, a rigidității bacalaureatului, și a scepticismului actorilor principali din învățământul superior față de dezvoltarea unor alternative educaționale. Fragmentarea învățământului vocațional este o provocare comună în domeniul vocațional din alte țări și nu este singulară contextului românesc. Contextul internațional sugerează importanța dar și limitele nivelului post-secundar de a servi ca o pârghie de integrare a unei ponderi mai ridicate a populației în educație și pe piața muncii. Dar pentru aceasta, o legătura strânsă cu piața muncii și abilitatea de a progresa în învățământul superior sunt esențiale.

Acest raport susține o serie de propuneri de politici care ar putea consolida IPS și i-ar întări contribuția la dezvoltarea societății românești:

(1) Introducerea ciclului de studii scurte în România ar putea fi o oportunitate de consolidare a reformelor din cadrul învățământului superior.

(2) Una dintre prioritățile de politici publice și de echitate pentru IPS este crearea de pârghii flexibile de acces a absolvenților din IPS în cadrul învățământului superior. În contextul din România, această provocare poate fi adresată prin reformarea bacalaureatului.

(3) O altă prioritate pentru IPS reprezintă consolidarea căilor de integrare și recunoaștere a studiilor nu doar din IPS în cadrul învățământului superior, ci și din alte forme de învățământ (ex. profesională, liceu tehnic, programe de studii scurte în eventualitate crearea acestora etc.) în IPS. Forme clare și transparente de recunoaștere și transfer de credite pot facilita învățarea pe parcursul vieții.

(4) Crearea unui organism centralizat pentru a facilita integrarea și consolidarea IPS în România este oportună. Exemple internaționale sugerează că rolul unei astfel de agenții sau consiliu național poate fi multi-fațetat, de simplificare a IPS, de creștere a integrării acestuia în cadrul sistemului educațional, și de consolidare a imaginii publice a IPS.

(5) Susținerea unor dezbateri publice pentru a seta o viziune pentru IPS.

(6) Pentru consolidarea IPS ca o pârghie de mobilitate socială, acordarea de burse sociale în IPS (inclusiv în instituțiile private) este oportună.

(7) Creșterea resurselor umane din IPS poate fi realizată prin dezvoltarea unui sistem de pregătire didactică adaptat pentru profesorii care vin de pe piața muncii, precum și susținerea financiară din partea statului pentru pregătirea lor.

(8) Comunicare și co-decizie cu reprezentanți ai firmelor.

(9) Pentru clarificarea statutului IPS, este necesară armonizarea RNCP și a standardelor de pregătire profesionale cu nivelul de calificare CEC/CNC 5.

(10) Pentru monitorizarea calității și a impactului IPS este necesară includerea elevilor IPS în sondajele naționale existente, colectarea de date statistice despre elevii din IPS, precum și realizarea sistematică de evaluări ale programelor IPS de către participanți.

Cap. I. Învățământul post-secundar în România

Terminologie relevantă

Una dintre provocările înțelegerii IPS în România este legată de terminologia complexă folosită. Când vorbim de IPS, vorbim de învățământ postliceal? Sunt incluse școlile de maiștri? Este IPS echivalentul ciclului de studii scurte regăsit în alte sisteme educaționale europene? Învățământul postliceal este echivalentul învățământului post-secundar sau al învățământului terțiar nonuniversitar?

În România, IPS este colocvial cunoscut ca învățământ postliceal. Această terminologie este codificată și de cadrul legislativ. Pe de altă parte, învățământul postliceal are un nivel ridicat de fragmentare. Învățământul postliceal este oferit de instituții de învățământ și furnizori afiliați cu niveluri diferite de educație (secundar, postliceal, universitar, și neafiliate cu sistemul educațional formal), în structuri cu și fără personalitate juridică, de către agenți educaționali reglementați de structuri instituționale diferite (Ministerul Educației sau Ministerul Muncii). Astfel, IPS sau învățământul postliceal este oferit în *unități de învățământ profesional și tehnic, școli postliceale, colegii non-universitare, școli postliceale și de maiștri*, *colegii non-universitare din cadrul instituțiilor de învățământ superior*, și de *către furnizori acreditați de Ministerul Muncii*.

Terminologia folosită cu referință la IPS în agregat variază și ea. De exemplu, școlile postliceale și de maiștri sunt descrise ca *învățământul post-secundar* (CEDEFOP, 2019a) sau ca *învățământ post-secundar non-terțiar* (Eurydice, 2019; 2020; MEN & ANC, 2018). Împreună, atât școlile postliceale și de maiștri cât și colegiile din cadrul instituțiilor de învățământ superior sunt descrise în diverse documente naționale ca învățământul terțiar nonuniversitar (Ministerul Educației, n.d.; MECS, 2015a). Alte documente oficiale grupează școlile postliceale și colegiile universitare în categoria mai largă a *învățământului terțiar nonuniversitar (postliceal)*, inclusiv hotărârile legate de cifrele de școlarizare a învățământul de stat în anul școlar/universitar 2021-2022 (Guvernul României, 2021a). Pentru scopul înțelegerii IPS, aceste variații în terminologie nu sunt foarte utile. Pentru simplitate, în acest raport, IPS și învățământul postliceal sunt termeni echivalenți. Pentru a prezenta aspecte legate de complexitatea IPS, învățământul postliceal din cadrul liceelor și a școlilor postliceale este descris separat pe alocuri de cel oferit în cadrul colegiilor non-universitare.

Două aspecte terminologice merită o atenție mai detaliată: (1) în ce măsură IPS poate fi descris ca ciclu de studii scurte—o descriere tipică Spațiului European al Învățământului Superior— și în ce măsură IPS poate fi descris ca nivelul 5.[2]

Învățământul post-secundar și ciclul de studii scurte în România

Învățământul post-secundar (IPS) și *ciclul de studii scurte* (CSS) al învățământului terțiar au fost considerate ca una dintre pârghiile disponibile pentru diversificarea și creșterea accesului la învățământul superior și post-secundar în contextul masificării (Cremonini 2010; EACEA, 2020; Kintzer, 1984) în contextul trecerii de la un sistem de învățământ superior de elită la un sistem de masă sau universal (Trow, 1973). Unele sisteme educaționale, precum Canada, au ajuns să aibă rate foarte ridicate de educație la nivel de populație prin consolidarea CSS (vezi secțiunea Exemple Internaționale).

CSS a fost definit de OECD în 1973 ca nivel ce cuprinde instituții care oferă educație ,,post-secundară de durată mai scurtă, cu elemente vocaționale puternice" (OECD, 1973, p. 1). Spre deosebire de IPS, CSS este în mod

[2] Nivelul 5 se poate referi la clasificările ISCED, la Cadrului Național al Calificărilor, și la Cadrul European al Calificărilor, sau QF-EHEA. Acest raport descrie cum se plasează IPS în toate aceste clasificări. În principal, folosim nivelul 5 cu referință la Cadrul Național al Calificărilor, care este echivalent cu Cadrul European al Calificărilor.

tradițional legat de învățământul superior. Atât IPS cât și CSS se referă la formele de învățământ urmate după parcurgerea învățământului secundar și sunt precursoare ale învățământului superior. La nivel European, IPS și CSS sunt văzute ca și un instrument pentru promovarea învățării pe parcursul vieții și a creșterii legături dintre oferta educațională și piața muncii (EURASHE, 2021), dar și pentru creșterea mobilității sociale. Relevanța CSS în țările Bologna este semnificativă. În 2018, 6.8% din studenți în cadrul învățământului terțiar din aceste țări au fost înrolați în CSS (Eurostat, 2020).

IPS servește un scop adițional în contextul Românesc: oferirea unei alternative de educație continuă sau post-secundară pentru absolvenții învățământului secundar care nu au promovat examenul de bacalaureat, necesar în momentul de față pentru accesul la învățământul superior. Această caracteristică prezintă o barieră pentru continuarea studiilor în mediul universitar pentru absolvenții IPS fără bacalaureat, limitând astfel abilitatea IPS de a promova mobilitatea socială și educarea continuă în mediul universitar, mai tipică CSS.

Legătura limitată dintre IPS și învățământul superior și barierele de acces la învățământul superior după terminarea IPS reprezintă unul dintre motivele pentru care România este considerată în rândul statelor care nu au implementat CSS de diferită publicații care tratează subiectul dintr-o perspectivă comparată (EACEA, 2020; Kirsch & Beernaert, 2011).

Ca o excepție, Ordonanța de Urgență 144/2008 stipulează că diploma de absolvire de asistent medical generalist reprezintă ,,studii superioare de scurtă durată" (Monitorul Oficial, 2008b, p. 17). Aceasta este și integrată în baza de date a Comisiei Europene pentru profesiile reglementate (EC, n.d.b). Calificarea de asistent medical generalist și alte calificări pe domeniul sanitar reprezintă două treimi din oferta educațională din IPS în România, un aspect discutat mai pe larg în acest raport. Cu toate acestea, elevii care nu au luat notă de trecere la bacalaureat se pot înscrie și pot absolvi programele postliceale de asistent medical generalist, fără a putea accesa ulterior învățământul superior. Nu avem date care să descrie câți elevi din IPS au obținut bacalaureatul înainte de a începe aceste programe sau câți încearcă să obțină bacalaureatul și obțin notă de trecere la bacalaureat în cursul studiilor din IPS.

Alte caracteristici ale IPS în România aliniază acest sector mai degrabă cu învățământul pre-universitar decât cu cel universitar. Programele IPS sunt oferite în multe cazuri în cadrul instituțiilor de învățământ secundare. Procesele de asigurare a calității și mecanismele de finanțare a IPS sunt reglementate de structurile instituționale responsabile de învățământul preuniversitar, aspecte discutate mai pe larg în acest raport.

Pentru absolvenții IPS care au luat notă de trecere la Bacalaureat, nu se cunoaște în ce măsură pot să transfere creditele obținute în IPS spre programele din învățământului superior (Musset, 2014). Recunoașterea creditelor este un element esențial al abilității IPS de a promova echitatea și accesul la învățământul superior și de asigurare a unei căi flexibile de continuare a educației. De asemenea, cu excepția școlilor de maiștri, experiența pe piața muncii și experiența informală nu este considerată pentru admiterea în învățământul postliceal sau recunoscută în cadrul acestuia.[3]

În ansamblu, datorită barierelor de acces la învățământul superior după terminarea IPS, datorită plasării IPS în principal în cadrul instituțiilor educaționale secundare, și datorită utilizării proceselor de asigurare a calității și finanțare tipice învățământului pre-universitar, consistent cu literatura internațională comparată, considerăm că România nu are în prezent CSS. Astfel, în România, IPS nu este echivalent cu CSS și terminologia CSS nu este potrivită pentru contextul Românesc. Această descriere se aplică și colegiilor non-universitare, care în momentul de față au aceeași structură ca alte programe postliceale, chiar dacă sunt oferite în cadrul universităților.

Nivelul 5 din Cadrului Național al Calificărilor

Ministerul Educației (n.d), publicațiile CNDIPT, România Educată (2021), și o suită de alte documente

[3] În momentul de față, validarea și recunoașterea învățării non-formale și informale este disponibilă până la nivelul 4 CEC/CNC (Eurydice, 2020a). Modelul acesta nu este în mod necesar atipic în context European (ex. Letonia recunoaște pana la nivelul 4).

naționale sugerează că IPS oferă calificări la nivelul 5,[4] conform Cadrului Național al Calificărilor (MEN & ANC, 2018). Conform Centrului Național de Recunoaștere și Echivalare a Diplomelor (CNRED), calificările CEC/CNC la nivelul 5 includ (1) certificatul de absolvire și (2) diploma de absolvire (CNRED, n.d.).

Cadrul European al Calificărilor (CEC) organizează rezultatele educaționale pe parcursul vieții (cunoaștere, abilități și competențe) în 8 niveluri. CEC este conceput ca un instrument care facilitează translația între sisteme educaționale, dar, spre deosebire de Procesul Bologna, nu are ca și scop armonizarea calificărilor (Comisia Europeană, 2008). Descriptorii pentru CSS din cadrul Procesului Bologna sunt echivalenți cu nivelul 5 CEC (Europass, n.d.) și culminează cu o calificare de ,,associate degree" (ECA, n.d.). Cadrul legislativ din România plasează IPS și el la nivelul 5 CEC, inclusiv prin echivalarea fostelor calificări la nivelul 3 avansat cu nivelul 5 CEC (Monitorul Oficial, 2014b).

Nivelul 5 din Cadrul European al Calificărilor este echivalent cu nivelul 5 conform Cadrului Național al Calificărilor (Europass, n.d.). Din perspectivă legislativă, România a adoptat registrul național al calificărilor (RNC) în 2013 (CEDEFOP, 2019b). România a armonizat RNC cu Registrul European al Calificărilor (REC) în 2018 (CEDEFOP, 2020; Guvernul României, 2018).

În momentul de față, calificările obținute prin IPS sunt doar parțial codificate în Cadrul Național al Calificărilor (CNC) la nivelul 5, creând discrepanțe între oferta educațională, pe de o parte, și cadrul legislativ și piața muncii pe de o altă parte. O singură calificare la nivelul 5—asistent medical generalist—este inclusă în Registrul Național al Calificărilor Profesionale (RNCP)[5] sau în Registrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior (RNCIS).[6] Comunicări personale cu actori decizionali au confirmat că dincolo de aceste discrepanțe, programele postliceale din România oferă calificări la nivelul 5 CEC și că certificatele obținute la absolvirea acestor programe stipulează ca acestea sunt acordate la nivelul 5. Există planuri pentru introducerea calificărilor la nivelul 5 CEC în RNCP (comunicare personală).

Conform reglementarilor europene și naționale, calificările profesionale au la bază un document de *standard de pregătire profesională* (Vlăduț, Stoie, & Ghețu, 2020). Acest document precizează ce trebuie să știe un absolvent la finalul unui program educațional și include programul de învățare și rezultatele învățării (MECS, 2015b). Practic, fiecare calificare din învățământul postliceal ar trebui însoțită de un astfel de document. Standardele de pregătire profesională pentru IPS reflectă că aceste programe sunt la nivelul 5 în Cadrul European at Calificărilor (CEC). Chiar dacă standardele de pregătire profesională există pentru calificările la nivelul 5 CEC, acestea nu sunt ușor accesibile online, precum standardele de pregătire profesională pentru alte niveluri CEC.[7]

Conform articolului 340 a Legii Educației Naționale, Autoritatea Națională a Calificărilor (ANC) are atribuțiunea de a elabora, implementa, și actualiza CNC și RNC. Această actualizare se realizează pe baza standardelor de pregătire profesională, dar standardele de pregătire profesională nu sunt realizate de ANC (comunicare personală).

Astfel de discrepanțe legate de înregistrarea educației postliceale la nivelul 5 CNC/CEC în RNCP pot duce la dificultăți în recunoașterea calificărilor obținute de elevi pe piața muncii, mai ales în contextul profesiilor reglementate (ENIC-Naric, n.d.). Clasificări precum CNC, CEC, RNC, și REC au o relevanță crescută mai ales pentru înțelegerea și recunoașterea certificatelor și diplomelor obținute în context internațional. Astfel, calificările obținute în România pot fi înțelese de instituții educaționale și de piața muncii din alte țări. Aceste instrumente au o relevanță ridicată pentru recunoașterea calificărilor în EHEA (CEDEFOP, n.d.a; n.d.b). Clasificarea Internațională Standard a Educației (ISCED) are o relevanță crescută pentru recunoașterea și translația certificatelor și diplomelor de absolvire dincolo de EHEA.

Învățământul post-secundar în contextul ISCED

Ediția curentă a ISCED (pentru niveluri de educație) a fost adoptat în 2011 în cadrul conferinței generale

[4] Inițiativa ,,Alege-ți drumul" reprezintă un portal de informare despre rutele disponibile în învățământul profesional și tehnic. Vezi https://www.alegetidrumul.ro/calificari
[5] Vezi http://www.anc.edu.ro/rncp/
[6] Vezi http://www.anc.edu.ro/registrul-national-al-calificarilor-din-invatamantul-superior-rncis/
[7] Vezi de exemplu http://www.anc.edu.ro/standarde-pregatire-profesionala/

a UNESCO cu scopul de a facilita analiza și comparabilitatea calificărilor obținute în cadrul sistemelor educaționale (UNESCO, 2012). ISCED 2011 este urmat de ISCED-F 2013, care reprezintă o clasificare a domeniilor educaționale și de training. Domeniile educaționale aferente ISCED-F 2013 sunt înscrise în Registrul Național al Calificărilor Profesionale (RNCP).[8] CSS este echivalent cu nivelul ISCED 5, iar IPS este echivalent cu ISCED 4. Atât în 2009 cât și în 2019, școlile postliceale ofereau calificări ISCED 4 (CEDEFOP, 2009; CEDEFOP, 2019a). Profilul de țară pentru România creat de către Centrul Internațional pentru Învățământul Tehnic și Vocațional (International Centre for Technical and Vocational Education and Training, UNEVOC) din cadrul UNESCO oferă informații vagi vizavi de calificările obținute la nivelul ICSED 4 în România și nu listează certificări la nivelul 5 ISCED (UNESCO-UNEVOC, 2021). Chiar dacă nivelul 5 ISCED este comparabil cu nivelul 5 CEC (Autoritatea Națională pentru Calificări, 2018), nu putem sugera că IPS oferă calificări la nivel 5 ISCED. De fapt, IPS oferă calificări profesionale încadrate la nivelul 4 ISCED (443 și 453) (CEDEFOP, 2015, p. 59). Momentan, România nu a adoptat ISCED-F (comunicare personală) și este posibil ca adoptarea ISCED să adreseze câteva dintre discrepanțele existențe în clasificările IPS.

Cadrul legislativ relevant învățământului post-secundar

Învățământul postliceal este reglementat de Legea educației naționale nr 1/2011, cu modificările ulterioare (Parlamentul României, 2018). Colegiile din cadrul instituțiilor de învățământ superior acreditate sau *colegiile non-universitare*, sunt reglementate prin Ordinul Nr. 4342 din 25 iunie 2015 (MECS, 2015a). Colegiile non-universitare sunt ,,structuri fără personalitate juridică care pot fi înființate in cadrul instituțiilor de învățământ superior acreditate" (Anexa Metodologie Cadru, Art 1, MECS, 2015a).

Conform cadrului legislativ, colegiile non-universitare și unitățile de învățământ profesional și tehnic care școlarizează în învățământul postliceal oferă programe similare și sunt reglementate de actori comuni. Atât colegiile non-universitare cât și școlile postliceale sunt clasificate ca *învățământul terțiar nonuniversitar.* Programele oferite de ambele instituții au o durată de 1-3 ani. Absolvenții de liceu cu sau fără diplomă de bacalaureat sunt eligibili pentru urmarea ambelor programe. Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP) este responsabilă pentru procesele de evaluare externă cu scopul asigurării calității atât pentru școlile postliceale cât și pentru colegiile non-universitare. Finanțarea ambelor se bazează pe ,,standardele de cost din învățământul preuniversitar" (Art. 3, alin. 1, MECS, 2015a). Metodologi de organizare și desfășurare a examenului de certificare a calificării profesionale a absolvenților învățământului postliceal (Monitorul Oficial, 2014a) este comună pentru toate structurile educaționale cu sau fără personalitate juridică care oferă această formă de învățământ, incluzând colegiile non-universitare (EACEA, 2021b). Astfel, conform cadrului legislativ, singura diferență majoră dintre colegiile non-universitare și școlile postliceale este tipul de instituție educațională care oferă programele educaționale. Nu există diferențe între criteriile de admitere la programele educaționale oferite, procesele de asigurare a calității, finanțarea celor două tipuri de IPS, sau diplomele și certificările oferite de acestea.

Pe lângă învățământul postliceal formal, calificări la nivelul 5 pot fi oferite de către furnizori acreditați de către Ministerul Muncii (comunicare personală). Formarea profesională a adulților se finalizează printr-un certificate de calificare sau de absolvire. Asigurarea calității în formarea profesională se bazează pe metodologiile create de Ministerul Muncii și Ministerul Educației Naționale (Monitorul Oficial, 2000). Furnizori acreditați sunt reglementați printr-o serie de ordine ministeriale, precum Ordinul Nr. 353/5202 (Monitorul Oficial, 2003) ce stipulează metodologia de autorizare a furnizorilor de formare profesională a adulților. Aceștia sunt autorizați de comisii de autorizare județene, respectiv a Municipiului București.

Învățământul profesional și tehnic în România

IPS este o componentă a învățământului profesional și tehnic (IPT). IPT cuprinde învățământul profesional,

[8] Vezi http://www.anc.edu.ro/rncp/

învățământul dual, învățământul liceal tehnologic și învățământul postliceal, toate oferite în cadrul învățământului preuniversitar (CNDIPT, 2019a). Conform Legii educației naționale, colegiile non-universitare oferă învățământul postliceal (Art. 44, alin. 3, Parlamentul României, 2018) astfel sunt parte a învățământului profesional și tehnic (Art. 24, alin. 3, Parlamentul României, 2018; CNDIPT, 2019a; CNDIPT, 2015).

Una dintre instituțiile principale de reglementare și coordonare a IPT este Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic (CNDIPT). CNDIPT este o instituție publică în subordinea Ministerului Educației înființat în 1998 cu scopul de a crește ,,relevanța sistemului de educație și formare profesională inițială în raport cu nevoile de dezvoltare socio-economică la nivel național, regional și local [...] în continuarea reformei învățământului profesional și tehnic" (Art. 2, Monitorul Oficial, 1998). CNDIPT are multiple atribuții în materie de dezvoltare de politici și strategii în domeniul IPT, inclusiv în materie de corelare cu evoluțiile pe plan European, de facilitare a asigurării calității, certificare a calificărilor obținute în IPT, și dezvoltă și implementează programe de formare profesională a cadrelor didactice din IPT (CNDIPT, 2017).

Activitatea CNDIPT este centrată în principal pe domeniul unităților de învățământ profesional și tehnic. Această prezență mai redusă a CNDIPT în domeniul post-secundar se datorează cifrei mai reduse de școlarizare în IPS decât în învățământul secundar tehnic și datorită percepției că IPS are o vizibilitate și relevanță mai redusă. Activitatea principală din spațiul de învățământ postliceal a CNDIPT este centrată pe programele postliceale oferite în cadrul liceelor tehnice. Momentan, CNDIPT nu are activități centrate pe colegiile non-universitare (comunicare personală).

În prezent, IPT este văzut în România ca o rută mai puțin prestigioasă aleasă de elevii cu rezultate mai slabe școlare. Această percepție este susținută de promovabilitatea mai scăzută la bacalaureat pentru elevii din filiera tehnologică și vocațională decât a absolvenților din filiera teoretică (România Educată, 2021). Există un efort concertat atât în România cât și la nivel internațional de creștere a atractivității, calității, și relevanței IPT. Unul dintre proiectele desfășurate cu acest scop este Programul Operațional Capital Uman (POCU) 2014-2020: Dezvoltarea sistemică a învățământului profesional și tehnic în concordanță cu nevoile de dezvoltare socio-economică la nivel național, regional și local (EACEA, 2021a).

Datorită relevanței, au fost formulate planuri de expansiune a IPT și a învățământului dual în cadrul sistemului universitar. Autoritatea Națională pentru Formare Profesională Inițială în Sistemul Dual din România (ANFPISDR) a avut ca și domeniu de activitate organizarea și coordonarea învățământului dual inițial (ANFPISDR, n.d.). În prezent, ANFPISDR nu mai este în operare (comunicare personală). Chiar dacă Strategia Națională de Dezvoltare a Formării Profesionale Inițiale în Sistem Dual din România pentru Perioada 2020-2025 nu a fost aprobată sau asumată printr-un document oficial, unul dintre obiectivele strategice ale acesteia este ,,dezvoltarea învățământului dual atât din punct de vedere transversal prin creșterea numărului de domenii, de calificări și a numărului de absolvenți, cât și longitudinal prin adaptarea cadrului legislativ pentru calificările de nivel 4 și 5, precum și la nivel universitar" (ANFPISDR, 2020, p. 20).

Învățământul dual (CNDIPT, 2015) oferă programe educaționale care combină pregătirea din cadrul învățământului profesional și tehnic cu practică în cadrul mediului de muncă, cu finanțare dual a elevilor atât prin burse publice cat și private. Programele sunt oferite în cadrul unui parteneriat între agenți economici și unitățile de învățământ. În momentul de față, învățământul dual din România oferă calificări profesionale la nivelul 3 (ANFPISDR, n.d.). În anul școlar 2019-2020, 175 de unități școlare din 98 de localități au școlarizat aproape 7,000 elevi în învățământului dual în cadrul a 15 domenii de pregătire profesională, oferind 75 de calificări profesionale (ANFPISDR, 2019). Inspirat de modelul german al învățământului vocațional, învățământul dual reprezintă un exemplu de bună practică a parteneriatului dintre angajatori și instituțiile de învățământ, dar alte forme de parteneriate între piața muncii și programele educaționale în afara celor menționate mai sus au posibilitatea de a crește calitatea programelor oferite și a relevanței acestora pentru piața muncii. Astfel de modele, în care diferite companii au oferit cursuri de pregătire și formare a cadrelor didactice, au susținut baza materială tehnică a programelor educaționale, și au oferit stagii de practică elevilor

au funcționat în IPT atât înaintea pandemiei COVID-19 cât și în timpul pandemiei (comunicare personală). Elevii din învățământul dual primesc burse finanțate de stat prin programul ,,Bursa profesională" (Ministerul Educației, 2017).

Statutul învățământul postliceal și al colegiilor non-universitare este mai puțin vizibil în cadrul IPT. Platforma *Alege-ți drumul*[9], coordonată de către CNDIPT oferă informații comprehensive despre calificările obținute la nivelul 5. Informații despre planurile de școlarizare și oferta educațională aferentă învățământul postliceal nu sunt disponibile. Platforma nu include detalii despre colegiile non-universitare.

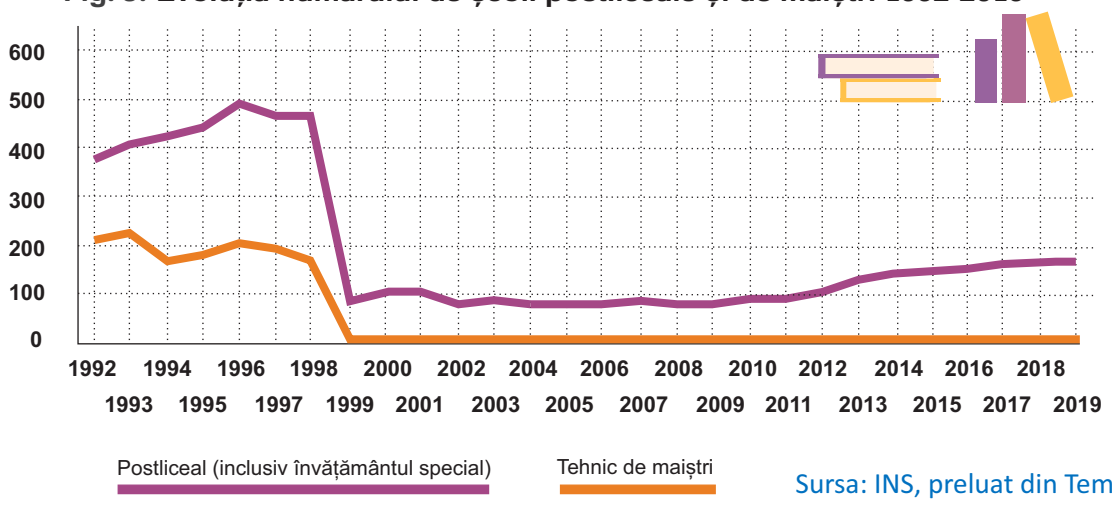
La nivel European, Rețeaua Europeană pentru Asigurarea Calității în Educație și Formarea Profesională (EQAVET) este un punct de sprijin pentru statele membre în obiectivul de a crește calitatea învățământului vocațional și profesional. EQAVET (n.d.) include recomandări și modele pentru crearea de alianțe pentru cooperări sectoriale pe consolidarea abilităților și competențelor (alliances for sectoral cooperation for skills)[10], cu atribuțiuni similare comitetelor sectoriale din România. Grupul Național pentru Asigurarea Calității (GNAC) este punctul de referință național al rețelei EQAVET. Activitățile EQAVET și GNAC nu acoperă explicit învățământul post-secundar. Similar, Sistemul European de Credit pentru Educație și Formare Profesională (ECVET) este un instrument ce „permite acumularea și transferul creditelor dobândite prin recunoașterea rezultatelor învățării în educația și formarea profesională (VET) din Europa" (Vlăduț, Stroie, & Ghețu, 2020, p. 3). Pentru învățământul postliceal, este sugerată utilizarea Sistemul European de Transfer și Acumulare a Creditelor (ECTS), tipic folosit în cadrul învățământului superior (Vlăduț et al., 2019).

Studiu de caz: școlile postliceale cu personalitate juridică

Educația postliceală este oferită atât în cadrul școlilor postliceale cu personalitate juridică, cât și în cadrul structurilor fără personalitate juridică din cadrul liceelor cu personalitate juridică (România Educată, 2021). Educația postliceală poate fi oferită și în cadrul colegiilor non-universitare, dar aceste forme ale învățământului IPS sunt discutate mai în detaliu în secțiunea următoare. Datorită informațiilor limitate și fragmentate despre programele la nivelul 5 oferite de furnizorii autorizați de Ministerul Muncii, nu discutăm aceste programe în detaliu în cadrul acestui raport.

Mai tipic, învățământul postliceal este oferit în cadrul unităților de învățământ care au clase de liceu tehnologic (Eurydice, 2019). Conform datelor ARACIP, în 2021 existau peste 400 de unități de învățământ acreditate care ofereau programe educaționale la nivelul postliceal. Doar o parte dintre acestea erau școli postliceale (ARACIP, 2021). În contextul acesta, informațiile prezentate mai jos despre școlile postliceale oferă o imagine parțială a ofertei educaționale IPS la nivel postliceal din România.

Fig. 3: Evoluția numărului de școli postliceale și de maiștri 1992-2019



Sursa: INS, preluat din Tempo Online

[9] Vezi https://www.alegetidrumul.ro/despre
[10] Vezi https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1415&langId=en

Conform datelor Institutului Național de Statistică (INS), numărului de școli postliceale a crescut de la 379 în 1992 la 490 în 1996. În 1999 numărul școlilor postliceale a fost de cinci ori mai mic decât în anul precedent. Conform datelor INS, în prezent numărul de școli postliceale este în ușoară creștere, ajungând la 164 în 2019 (vezi Figura 3).

În 2021, Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România (SIIR) identifica 210 școli postliceale. Dintre acestea, pentru 19 (9%) forma de proprietate este *publică de interes național și local*, iar 191 de școli postliceale identificate sunt private (91%).

Unele școli postliceale reprezintă filiale ale unor organizații care operează la nivel național sau regional. Exemple includ Fundația Ecologică Green (FEG) care include peste 20 filiale locale de școli postliceale (FEG, n.d.), rețeaua națională a școlilor postliceale Henri Coandă, cu 27 de locații (Fundația Culturală Henri Coandă, n.d.), școlile postliceale sanitare Regina Maria, și școlile sanitare postliceale Carol Davila. Aceste rețele postliceale și învățământul postliceal privat merită să fie abordate în cadrul unor cercetări viitoare.

Studiu de caz: colegiile non-universitare

IPS a avut un număr de evoluții semnificative în ultimii ani, inclusiv închiderea programelor de ciclu scurt din cadrul instituțiilor de învățământ superior, dezvoltarea rețelelor de școli postliceale private, creșterea relativă a numărului de elevi din IPS, comparativ cu alte niveluri de educație, și crearea colegiilor non-universitare. Între aceste evoluții, un aspect a atras disproporționat atenția publicului: crearea colegiilor non-universitare.

Colegiile non-universitare, sau colegiile din cadrul instituțiilor de învățământ superior acreditate reprezintă o dezvoltare recentă în cadrul învățământului post-secundar din România, în forma lor actuală reglementată de Ordinul Nr. 4342 din 25 iunie 2015 (MECS, 2015a). Dar conceptul de colegii (non)universitare nu este nou în România.

Chiar dacă nu mai este în vigoare în prezent, legea învățământului nr. 84/1995 stipula că învățământul universitar era organizat în două forme ,,de scurtă durată" și ,,de lungă durată". (Art. 57, Parlamentul României, 1995). În contextul acestei perioade a învățământului Românesc, învățământul superior de scurtă durată era ,,organizat în colegii universitare, în cadrul instituțiilor de învățământ universitar de lungă durată" (Art. 62, Parlamentul României, 1995). Admiterea în aceste colegii se făcea pe baza acelorași criterii ca și pentru învățământul universitar de lungă durată, ambele necesitând diplome de bacalaureat (Art. 59, Parlamentul României, 1995).

Precum în prezent, legea 84/1995 prevedea că admiterea în învățământul postliceal se putea face cu sau fără diplomă de bacalaureat (Art. 52, Parlamentul României, 1995). Profilurile disponibile în cadrul învățământului universitar de studii scurte disponibile au inclus cel tehnic (industrie, arhitectură și construcții, agricultură și silvicultură), științe politice și administrative, științe economice, științe juridice, medico-farmaceutice, și artistic (INS, 2011a). Aceste colegii universitare au fost lichidate sau au fost reorganizate în studii universitare de licență prin Legea 288/2004 (Parlamentul României, 2004, art. 16). Diferite instrumente și cadre metodologice au fost create pentru a se asigura recunoașterea învățării în cadrul colegiilor universitare ca echivalent cu nivelul de licență (MEC, 2021). Colegiile universitare—care nu mai operează în momentul de față—au reprezentat o formă concretă de CSS în învățământul românesc.

Conform Ordinul Nr. 4342/2015, noile colegii non-universitare sunt create de universități acreditate ca și entități fără personalitate juridică la hotărârea senatului universității, și conduse de un director desemnat prin decizia rectorului universitar.

În prezent datele cu privire la colegiile non-universitare sunt limitate. SIIR identifică doar 6 colegii non-universitare[11] iar acestea nu sunt include în rapoartele despre starea învățământului preuniversitar pregătite anual de către ministerul educației (Ministerul Educației, 2020). De asemenea, colegiile non-universitare nu

[11] Vezi https://www.siiir.edu.ro/carto/#/retea

pot fi identificate în datele oferite de INS. Diferite surse sugerează că există 18 colegii non-universitare autorizate să opereze provizoriu (Pantazi, 2021) în 12 județe și oferă 123 de programe în 18 domenii de activitate. Cele mai frecvente programe oferite sunt cele în domeniul informatică—18 programe care oferă calificarea de analist programator, tehnician de echipamente de calcul, administrator rețele locale de comunicații, și tehnician infrastructură rețele comunicații—urmat de sănătate și asistență pedagogică, și economic, cu 14 programe fiecare (Hotnews, 2021).[12]

Oferta educațională din cadrul colegiilor non-universitare le diferențiază pe acestea de programele postliceale oferite de liceele tehnice și școlile postliceale. Dacă specializarea de asistent medical generalist predomină în oferta liceelor tehnice și a școlilor postliceale, programele din domeniul de informatică predomină în oferta colegiilor non-universitare. O întrebare de cercetare care merită o analiză mai amănunțită este ce ar însemna implicarea mai activă a universităților în spațiul IPS pentru calitatea programelor oferite, pentru relevanța cu piața muncii, și pentru traiectoria elevilor după terminarea programelor—inclusiv în materie de imigrație.

Finanțarea învățământului post-secundar

Finanțarea învățământului post-secundar public de bază este aceiași ca structura finanțări din învățământul preuniversitar. Reglementată prin Legea educației naționale nr 1/2011, cu modificările ulterioare (Parlamentul României, 2018), finanțarea se realizează prin multiplicarea costului standard per elev cu coeficienții specifici unității școlare (Art. 104, alin., 3, Parlamentul României, 2018). În 2013, costul standard per elev pentru învățământul postliceal și de maiștri a fost de 2650 lei/elev atât pentru mediul urban cât și pentru cel rural (Fartușnic, Florian, Iosifescu, & Mântăluță, 2014). În anul 2021, conform Hotărâri nr. 353 din 25 martie 2021, costul standard pentru elevii din învățământul postliceal și de maiștri de zi era de 6692 per elev atât pentru mediul rural cât și pentru mediul urban, indiferent de limba de predare. Pentru predarea în forma de învățământ seral, costul pe elev era de 4926 pentru învățământul în limba română și de 5518 pentru învățământul într-o limbă a minorităților naționale. Costul standard pentru școlile postliceale este mai mic decât cel pentru licee, școli profesionale, și învățământul dual (Guvernul României, 2021b). Instituțiile de învățământ preuniversitare pot beneficia și de finanțare complementară și suplementară (Eurydice, 2021a).

Unitatea pentru Finanțarea Învățământului Preuniversitar are responsabilități în stabilirea metodologiei de calcul a finanțării învățământului preuniversitar, inclusiv stabilirea coeficienților de finanțare și a costului standard pe elev (Hâj, 2017; Ministerul Educației, 2017; Parlamentul României, 2018). Cercetări anterioare au semnalat diferite provocări și arii care ar putea fi îmbunătățite legate de finanțarea învățământului preuniversitar, inclusiv legate de lipsa sincronizări dintre finanțare și nevoile diferențiate ale școlilor și finanțarea inadecvată la nivel de sistem, inclusiv pentru aspecte precum pregătirea profesională a cadrelor didactice (Hâj, 2017).

În contrast, finanțarea învățământului superior se bazează pe multiple criterii de cantitate—inclusiv legate de numărul de studenți—dar și pe criterii de excelența instituțională. Coeficienții de cost folosiți pentru finanțarea studenților înmatriculați într-un program de studiu de licență sau masterat sunt diferențiați în funcție de domeniul fundamental al programului și de ramura de știință (CNFIS, 2021).

O altă direcție de cercetare care ar trebui explorată privește susținerea statului pentru programele postliceale private (sunt acestea eligibile pentru finanțare, și, dacă da, în ce măsură o primesc), și cea pentru elevii din categorii socio-economice dezavantajate. Dinamicile instituțiilor private și de stat în România sunt complexe datorită sistemului de bugetare a programelor de stat (Mihut, 2021). Asfel, o analiză viitoare mai amănunțită, focusată pe IPS, ar fi binevenită.

[12] Calculele autorilor, vezi https://media.hotnews.ro/media_server1/document-2021-07-9-24908994-0-registru-autorizate-extras-colegii.pdf

Asigurarea calității învățământului post-secundar

Asigurarea calității în educație în România este reglementată prin Legea nr. 87/2006. Aceasta prevede atât principii cât și practici pentru asigurarea interna și externă a calității în educație (CNDIPT, 2019). Fiecare organizație furnizoare de educație are responsabilitatea de a înființa o comisie pentru evaluarea și asigurarea calității, cu reprezentanți ai unor stakeholderi instituționali diverși. Pentru învățământul postliceal, această comisie trebuie să includă un reprezentant al elevilor (Art. 11, Alin. 4, Parlamentul României, Legea nr. 87/2006). Acest proces de asigurare a calității are ca și scop dezvoltarea capacității instituționale și dezvoltarea unei culturi instituționale de îmbunătățire continuă a educației.

Cadrul Național de Asigurare a Calității (CNAC) în învățământul profesional și tehnic oferă unităților IPT informații operaționalizate pentru asigurarea internă a calității pe baza standardelor de acreditare și evaluare, precum și a standardelor de referință și a indicatorilor de performanță[13] pentru învățământul preuniversitar. CNAC a fost elaborat pornind de la și este compatibil cu Cadrul European de Referință pentru Asigurarea Calității în Formarea Profesională (EQARF) (MECTS & CNDIPT, 2011).

Agenția Română de Asigurare a Calității în învățământul Preuniversitar (ARACIP) este responsabilă pentru evaluarea externă a școlilor postliceale și a colegiilor non-universitare. Evaluările IPS realizate de ARACIP sunt disponibile pe site-ul ARACIP. Începând cu anul școlar 2021-2022, ARACIP va utiliza noi standarde de calitate în scopul evaluării interne și externe a calității. Noile standarde au fost adoptate prin Hotărârea de Guvern Nr. 994/2020 și se referă la trei domenii: (1) capacitate instituțională, (2) eficacitate educațională, și (3) managementul calității (Guvernul României, 2020). În 2021, ARACIP era în procesul de finalizare a ghidurilor de aplicare a noilor standarde. Noile standarde includ doi indicatori specifici pentru învățământul liceal, vocațional și tehnic, învățământul profesional și învățământul postliceal. Acești indicatori sunt: (1) proiectarea în echipă a activităților de învățare la locul de muncă, de către tutorele de practică și cadrul didactic responsabil, cu urmărirea derulării stagiului de pregătire practică și (2) respectarea condițiilor de aplicabilitate și utilizarea listei minime de resurse materiale din standardele de pregătire profesională în activitățile de învățare (ARACIP, 2021a). Raportul anual asupra calității educației colegiilor non-universitare trebuie publicat pe site-ul instituției de învățământ superior. In 2012, ARACIP a identificat supraevaluarea ca o problema a rapoartelor interne de asigurare a calității în învățământul postliceal (Iosifescu et al., 2012). Este neclar în ce măsură auto-supraevaluarea instituțională ca parte a proceselor interne de asigurare a calității este o provocare curentă a învățământului postliceal.

În 2018 o anchetă media din Suedia a identificat 27 de asistenți medicali care au obținut certificate de calificare în România și Polonia fără a participa la cursurile programelor de asistent medical. Sugestia raportării a fost că aceste programe emit diplome false (SVT Nyheter, 2018). În România, investigația a identificat patru școli, localizate în Timișoara, Caransebeș, Drobeta Turnu Severin, și în Târgu-Mureș, care au oferit diplome acestor asistenți medicali fără ca aceștia să participe fizic la cursuri (Marica, 2018). Aceste rapoarte au tras semnale de alarmă în Romania, care a inițiat verificări ale cazurilor raportate, fără a găsi dovezi care să subtanțieze validitatea anchetei Suedeze (comunicare personală).

În ceea ce privește evaluarea satisfacției beneficiarilor față de procesele educaționale, în prezent, există diferite instrumente de cercetare care colectează date despre experiența studenților în învățământul superior și rezultatele acestora. Sondajul Eurostudent este un instrument de colectare de date și monitorizare a condițiilor de viață și de studiu ale studenților din 28 de țări Europene, inclusiv România (MEC, Eurostudent, UEFISCDI, n.d.).

Dezvoltat de UEFISCDI, Chestionarul Național Studențesc colectează date despre nivelul de satisfacție a studenților în România (Chestionarul Național Studențesc, n.d.). Studiul național de monitorizare ,,Absolvenții

[13] Vezi CNAC în învățământul profesional și tehnic la http://www.tvet.ro/Anexe/4.Anexe/4.8.1.%20Anexa%202.pdf

și Piața Muncii" a colectat date despre rezultatele pe piața muncii a patru promoții de absolvenți ai învățământului superior din România (anii 2005 și 2009 în prima etapă a studiului și anii 2006 și 2010 în a doua etapă a studiului). Aceste instrumente de cercetare oferă informații importante despre experiența și rezultatul studenților, cu relevanță pentru politici instituționale și naționale. Până în prezent, elevii sau absolvenții de IPS nu au fost incluși în aceste cercetări, cu toate că studiile postliceale reprezintă ultimul nivel de studii absolvite pentru unii absolvenți.

În 2011, 3% din populația stabilă de 10 ani și peste au avut o calificare postliceală sau de maiștri ca cel mai înalt nivel de calificare (INS, 2011). Date despre calitatea programelor IPT, precum și alte aspecte legate de experiența elevilor, au fost colectate la nivel național de la elevi și cadre didactice în cadrul IPT în 2017, dar doar un număr redus de elevi din postliceal au răspuns la chestionarul administrat, ceea ce a dus la eliminarea răspunsurilor acestora din rezultatele studiului (Iosifescu, Novak, Petrescu, 2018).

Cercetările viitoare pot adresa lacunele curente legate de lipsa vocii elevilor din IPS. Cercetări care să agregheze datele disponibile legate de calitatea învățământului postliceal, într-un format accesibil, inclusiv din rapoartele ARACIP și din rapoartele interne de asigurare a calității,[14] ar fi binevenite. Cercetări legate de rezultatele învățării elevilor din postliceal, inclusiv integrarea acestora pe piața muncii, ar oferi informații utile despre calitatea IPS și despre aspectele care merită îmbunătățite.

Rolul industriei și comitetele sectoriale

Datorită legăturii strânse dintre IPS și piața muncii, industria și angajatorii au un rol important în IPS. Formal, reprezentați ai industriei sunt implicați activ în procesul de creare a standardelor de pregătire profesională prin comitetele sectoriale și ca reprezentanți în cadrul Comitetelor Locale de Dezvoltare a Parteneriatului Social (CLDPS). Reprezentanți ai industriei sunt și parteneri pentru programele postliceale existente. Conform Legii 559/2004, comitetele sectoriale au rolul de dezvoltare, actualizare, și validare a calificărilor (Monitorul Oficial, 2004). Acestea validează standardele ocupaționale pentru sectoarele de activitate pentru care sunt responsabile (Eurydice, 2019). Comitetele sectoriale, împreună cu ANC și Ministerul Muncii au responsabilitatea de a analiza fiecare calificare din nomenclatorul calificărilor și de a elabora fișa calificării în baza căreia se va realiza introducerea calificării în RNCP (Ministerul Educației Naționale, 2019). Comitetele sectoriale au și responsabilitatea de a verifica corelarea standardelor ocupaționale cu cerințele introducerii ocupației aferente în Clasificarea Ocupațiilor din România (COR) (Ministerul Educației Naționale, 2018). Conform site-ului ANC, momentan 16 comitete sectoriale operează în România.[15]

La nivel local, reprezentanți ai patronatelor și ai organizaților sindicale sunt implicați în activitățile CLDPS (Monitorul Oficial, 2015). CLDPS sunt afiliate inspectoratelor școlare și au atribuții în domeniul IPT.[16]

Conform metodologiei de elaborare, validare, aprobare, și gestionare a standardelor ocupaționale și a modelului de standard ocupațional, comitetele sectoriale pot propune modificări sau completări la nivelul standardului ocupațional și au responsabilități vizavi de validarea standardelor ocupaționale de profil (Ministerul Educației Naționale, 2018).

Implicarea industriei este un element important în crearea unui sistem IPS relevant pentru piața muncii și de calitate (vezi secțiunea despre contextul internațional). Comunicările personale cu diferiți stakeholderi din România au sugerat că implicarea comitetelor sectoriale și ale industriei în general variază atât între regiuni cât și între domenii de activitate. Atât în alte contexte internaționale cât și în România, nivelul de implicare al industriei este în competiție cu alte priorități (ex. crize economice, evoluții tehnologice, pandemie, contextul politic, etc.). Factori culturali și factori legați de cât de simple sunt procesele și procedurile prin care sunt consultați/implicați reprezentanții industriei pot duce la o implicare mai activă sau mai pasivă a acestora (comunicare personală, expert internațional TVET). Cercetări viitoare ar putea explora cum este percepută implicarea industriei și cum poate fi îmbunătățită aceasta din perspectiva angajatorilor, a reprezentanților

[14] Rapoartele interne de asigurare a calității includ date despre indicatori legați de echitate (etnicitate, nivelul de educație al părinților, structura familială etc.).
[15] Vezi http://www.anc.edu.ro/comitete/
[16] Vezi https://nou.siphd.ro/f/2020/00000034374.pdf

comitetelor sectoriale, și ai reprezentanților patronatelor și sindicatelor din CLDPS.

Rolul IPS este și de a încuraja antreprenorialul. Astfel, elevii curenți au oportunitatea de a se auto-angaja și de a crea joburi. România are un nivel mai ridicat de reprezentare a femeilor și a tinerilor în crearea și managementul unei noi afaceri, dar politicile viitoare se pot focusa pe eliminarea dificultăților existente în crearea de noi afaceri, inclusiv promovarea politicilor anti-corupție (EC & OECD, 2018).

Angajatorii au un interes direct ca forța de muncă să aibă competențele și abilitățile necesare pentru joburile curente și joburile viitorului dar este posibil ca angajatorii să nu fie dispuși să plătească salariile aferente calificărilor mai înalte ale forței de muncă (comunicare personală). Astfel, piața muncii nu poate fi complet responsabilă de pârghiile de creștere a calității și relevanței IPS și IPT. Sarcina statului este să creeze mecanisme prin care calitatea și relevanța IPS include, dar merge dincolo de relevanța acestuia pentru piața muncii (Bădescu et al., 2016; Bădescu, Mihuț, & Sum, 2018) și contribuie la susținerea unei societăți sustenabile care valorează cunoașterea, gândirea critică, etica profesională, valorile democratice, incluziunea, și învățarea pe parcursul vieții. Aceste scopuri și valori sunt consistente cu diferite strategii naționale pentru învățământ (de exemplu, Strategia Națională pentru Învățământ Terțiar 2015-2020[17] și Planul Național de Redresare și Rezistență[18]).

[17] Vezi https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/Strategie_inv_tertiar_2015_2020.pdf
[18] Vezi https://mfe.gov.ro/wp-content/uploads/2021/06/0c2887df42dd06420c54c1b4304c5edf.pdf

Cap. II. Ce ne spun datele existente despre învățământul postliceal?

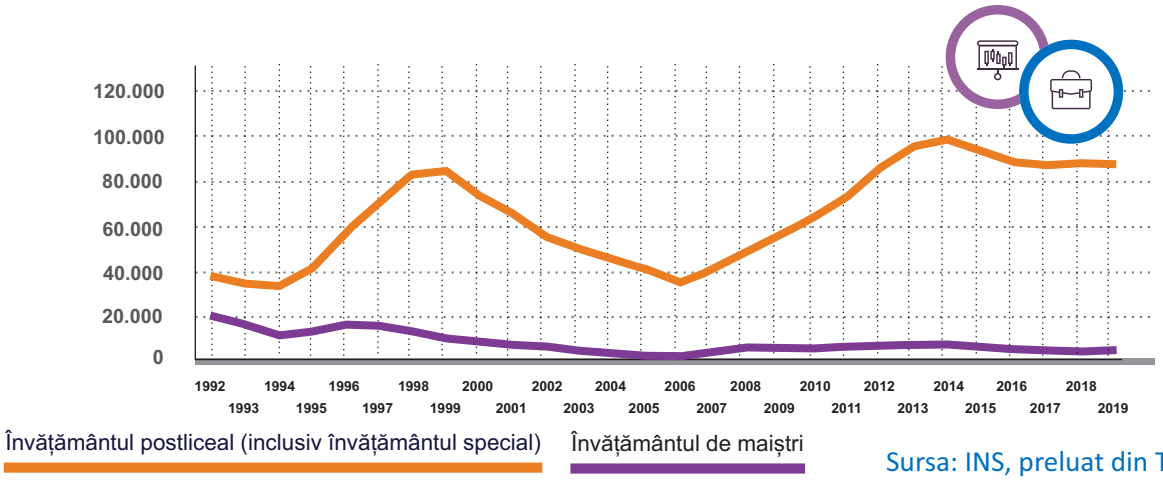
Date existente legate de diferite componente ale sistemului de învățământ, inclusiv date despre IPS, sunt publicate de diferite rapoarte naționale. De exemplu, un studiu publicat în 2018 prezintă în detaliu aspecte legate de calitatea IPT în România și include date statistice despre tinerii între 15-24 de ani (Iosifescu, Novak, & Petrescu, 2018). Ministerul Educației publică rapoarte privind starea învățământului preuniversitar din România, care includ date despre învățământul postliceal. Ultima ediție, pentru anul 2019-2020, include date despre numărul de elevi din cadrul învățământului postliceal, rata de cuprindere în cadrul învățământului postliceal pe vârste și la nivel de sex, rata abandonului școlar și de absolvire, precum și date despre personalul didactic. Raportul privind starea învățământului preuniversitar utilizează date INS (Ministerul Educației, 2020).

Această secțiune a raportului este centrată pe o serie de indicatori relevanți pentru învățământul postliceal și utilizează în principal date care provin din SIIR și INS. Date din PISA sunt utilizate pentru a investiga caracteristicile elevilor care plănuiesc să urmeze educația postliceală la finele studiilor secundare.

Evoluția numărului de elevi și absolvenți

Conform INS, numărul de elevi înregistrați în cadrul învățământului postliceal și de maiștri a ajuns la peste 92,000 în 2019, mai mult decât dublul numărului înregistrat în 2006 (vezi Figura 4).

Figura 4: Evoluția numărului de elevi în cadrul învățământului postliceal și de maiștri 1992-2019



Sursa: INS, preluat din Tempo Online

Datele obținute din SIIIR indică și ele o creștere ușoară a numărului de elevi din postliceal pe durata intervalului studiat, cu o stagnare în ultimii doi ani. În același timp, a scăzut numărul unităților postliceale cu personalitate juridică, și a crescut numărul mediu și median al elevilor din fiecare program. Merită observat că numărul de elevi din SIIIR nu coincide cu cel din INS (care este folosit, printre altele, în Raportul privind starea învățământului preuniversitar din România 2019 – 2020), fiind mai mic cu aproximativ 10% la începutul intervalului studiat și cu 3% la final.

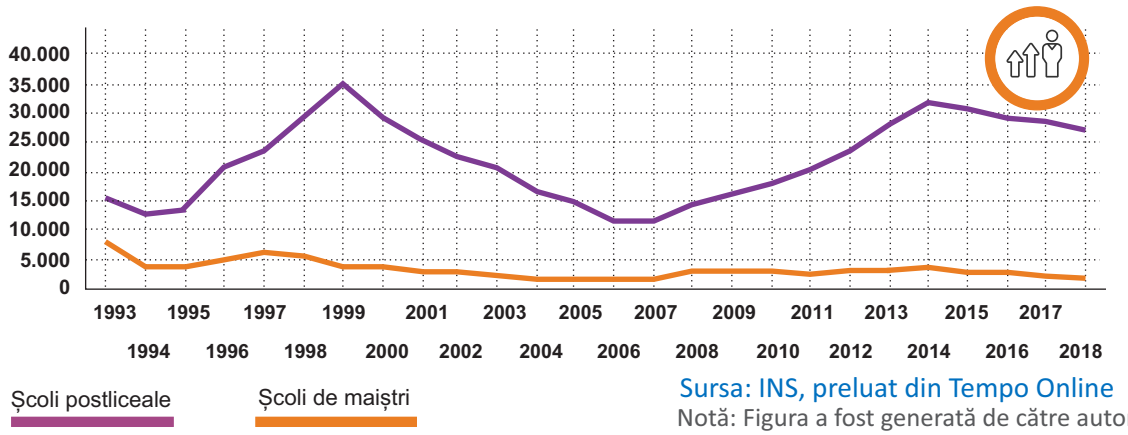
Tabelul 1. Evoluția numărului de unități postliceale cu personalitate juridică (PJ), a localităților în care sunt acestea, și a numărului de elevi, între 2017 și 2021.

	Nr. unități cu personalitate juridică	Nr. localități	Nr. elevi	Nr. elevi medie / unitate cu personalitate juridică	Nr. elevi mediană/ unitate cu personalitate juridică
2017 - 2018	615	189	82590	25	21
2018 - 2019	599	185	84100	30	25
2019 - 2020	565	178	89381	37	28
2020 - 2021	571	186	88397	35	28

Sursa: SIIIR

Numărul de absolvenți ai școlilor postliceale și de maiștri a avut o traiectorie similară cu numărul de elevi care urmau cursuri postliceale. În 2018, aproape 30,000 de persoane au absolvit învățământul postliceal și de maiștri, ușor mai scăzut decât în anii precedenți (vezi Figura 5).

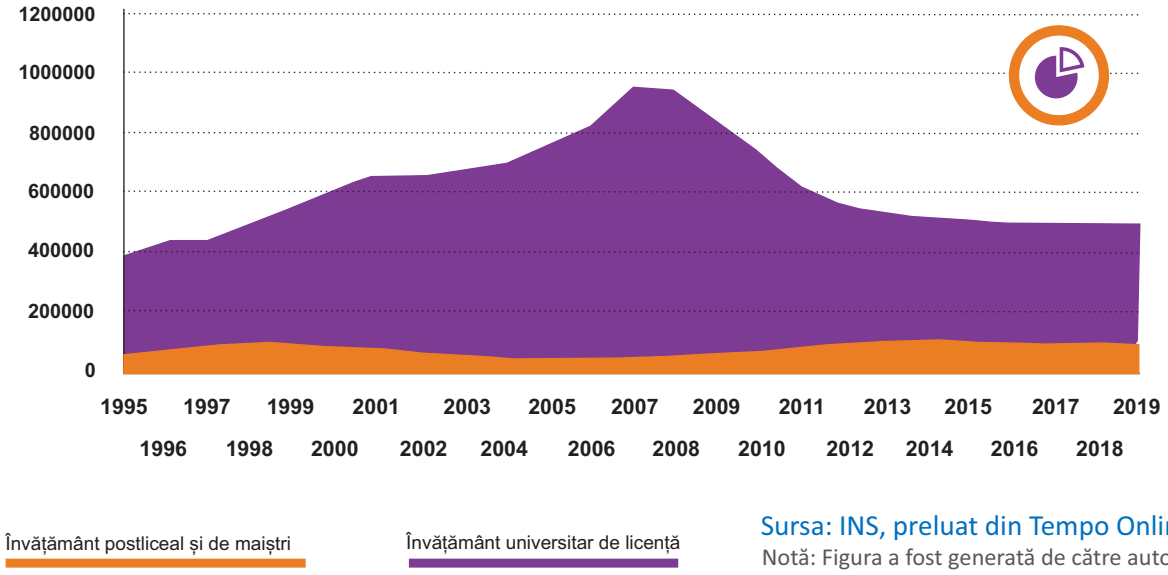
Figura 5: Numărul de absolvenți ai școlilor postliceale și de maiștri, 1993-2018



Sursa: INS, preluat din Tempo Online
Notă: Figura a fost generată de către autori

Atât datele INS, cât mai ales cele din SIIIR sugerează că învățământul postliceal are un trend mai favorabil decât cel al învățământului preuniversitar în ansamblu, care a fost continuu descendent în ultimul deceniu. Diferența de trend este notabilă și în comparație cu învățământul liceal, unde scăderea medie anuală a fost de 2% în perioada 2017-2021. Astfel, chiar dacă numărul de elevi în cadrul învățământului postliceal și de maiștri a rămas relativ constant în ultimii ani, proporția elevilor în această formă de învățământ a crescut comparativ cu numărul de studenți înrolați în învățământul superior. Dacă în 2007 exista un elev în învățământul postliceal și de maiștri pentru fiecare 20 de studenți la licență, în 2019 exista un elev în învățământul postliceal și de maiștri pentru fiecare 4 studenți la licență (vezi Figura 6). Acest lucru se datorează declinului demografic care a dus la o reducere drastică a numărului de elevi din cadrul învățământului preuniversitar și studenți din universitar (Ministerul Educației, 2020). Atractivitatea învățământului postliceal și de maiștri se datorează, în parte, faptului că a crescut numărul de absolvenți de liceu fără diplomă de bacalaureat (MENCS, 2016).

Figura 6: Evoluția numărului de studenți în cadrul învățământului postliceal și de maiștri și de licență 1995-2019



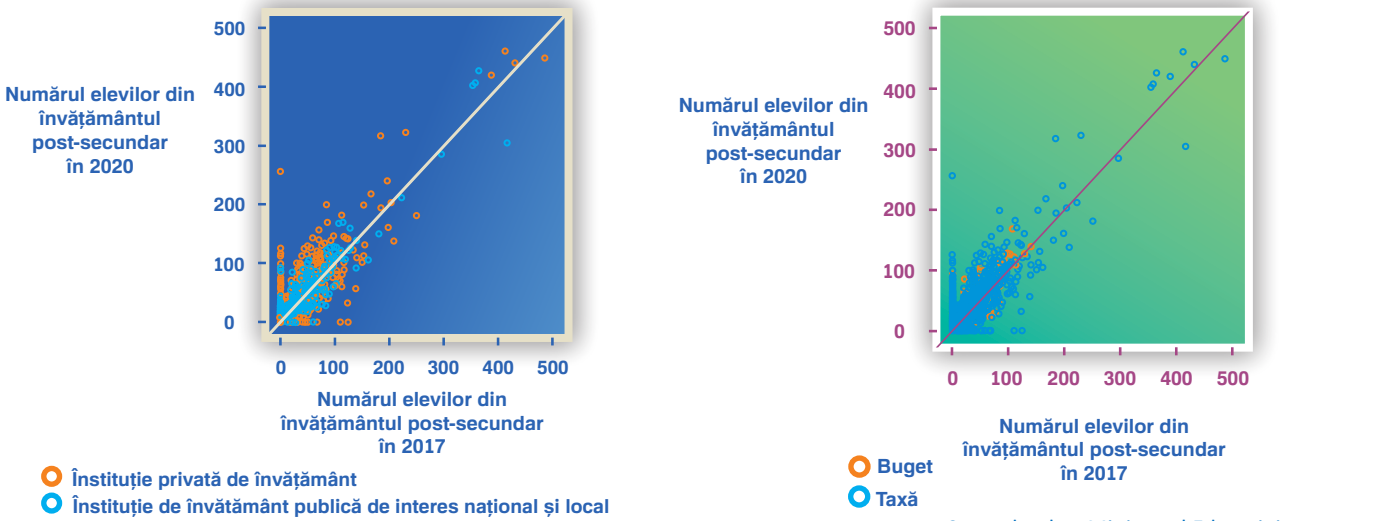
Sursa: INS, preluat din Tempo Online
Notă: Figura a fost generată de către autori

Numărul de școli postliceale și de maiștri și numărul de elevi înrolați în IPS a avut o evoluție descendentă între anii 1950-1990. În 1950, școlile postliceale și de maiștri au înscris un număr mai ridicat de elevi (95,373) decât învățământul superior (53,007). În 1980, pentru fiecare elev într-o scoală profesională sau de maiștri existau 6 studenți înscriși in învățământul superior (Petrescu, Anghelache, Gogu, & Angel, 2018).

Distribuția elevilor între buget și taxă

Majoritatea programelor postliceale sunt cu taxă, și majoritatea elevilor la postliceal sunt la taxă. În 2020-2021, 42% dintre elevi erau la buget și 58% la taxă. Toate programele care au peste 200 de elevi sunt cu taxă (vezi Figura 7). O mare parte dintre programele cu mulți elevi sunt ale unor școli private. Toți elevii de postliceal care sunt în școli private sunt la taxă, iar 10% dintre elevi din total sunt în școli de stat la taxă.

Figura 7: Numărul de elevi în 2017 comparativ cu 2020 pe tip de finanțare și forme de proprietate



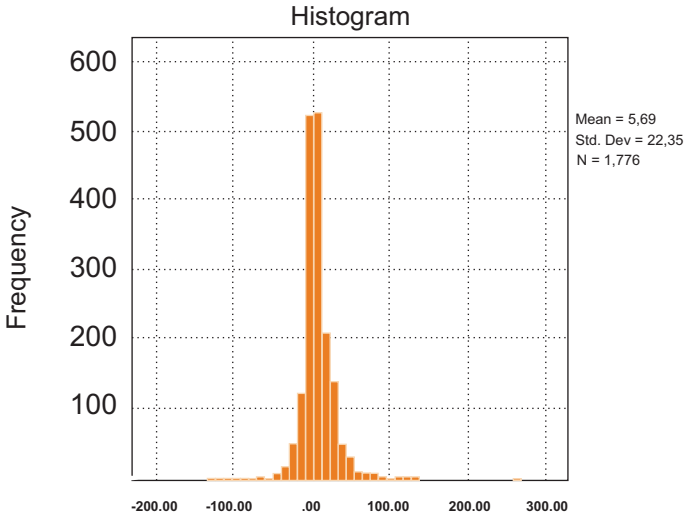
Sursa datelor: Ministerul Educației
Notă: Figurile au fost generate de către autori

Calificările profesionale și schimbări la nivel de program

Numărul calificărilor profesionale oferite în cadrul învățământului postliceal a crescut în ultimele decenii. În 2002, existau 101 de calificări profesionale in Nomenclatorul calificărilor profesionale care se asigurau prin învățământul postliceal. În același an, calificările obținute prin educația postliceală erau clasificate la nivelul 3 de calificare (Monitorul Oficial, 2002). În 2012, existau 200 de calificări profesionale în învățământul postliceal și de maiștri (CNDIPT, 2017). În prezent, conform cadrului legislativ, școlile postliceale oferă calificări la nivelul 5 conform Cadrului Național al Calificărilor (Ministerul Educației, n.d). Conform platformei Alege-ți drumul, în 2021 existau 203 calificări profesionale la nivelul 5, grupate în 25 de domenii (calculele autorilor[19]). O discuție mai detaliată a discrepanței dintre cadrul legislativ și Registrul Național al Calificărilor Profesionale este inclusă în secțiunea Nivelul 5 din Cadrului Național al Calificărilor.

Mai amănunțit, putem observa fluctuațiile la nivel de program între 2017-2018 și 2020-2021. Datele următoare din SIIR surprind schimbările pentru acele programe care existau la ambele momente de timp (nu sunt incluse programele existente la început și programele care s-au închis pe parcurs, și nici cele înființate pe parcurs). Aceste programe au crescut în medie cu 5.7 elevi, cu o valoare mediană de 3. Media este ridicată într-o măsură notabilă de un număr mic de programe care au crescut cu peste 100 elevi. Un program din Bârlad, specializarea asistent medical generalist, privat, a crescut cu 256 de elevi (vezi Figura 8).

Figura 8: Distribuția programelor în funcție de câți elevi au pierdut sau câștigat între 2017 și 2020



Aproximativ jumătate (48%) dintre programele existente în 2017-2018 nu mai au elevi în 2020-2021.

Dominanța domeniului sanitar

Analiza distribuției pe specializări indică un fapt remarcabil: peste jumătate dintre elevii din prezent sunt cuprinși în programe de asistent medical generalist. Însumate, specializările medicale cuprind peste două treimi din numărul total al elevilor de postliceal (vezi Anexa 1).

Specializările care au avut creșterea cea mai mare a numărului de elevi sunt asistent medical generalist și, la mare distanță, asistent medical de radiologie și analist programator. Cele cu scăderea cea mai mare sunt tot în domeniul medical: asistent medical de farmacie, urmată la distanță de asistent medical balneo-fiziokinetoterapie și recuperare (vezi Anexa 2). Totodată, conform Ordinului 4046/2018, domeniul medical este singurul domeniu de studii în care există posibilitatea legislativă de echivalare a studiilor postliceale cu părți din programele de licență (Monitorul Oficial, 2018). Studii viitoare pot investiga în ce măsură acest Ordin se aplică.

[19] Vezi https://www.alegetidrumul.ro/calificari

Migrația asistenților medicali din România în țări din vestul Europei este bine documentată (Balan & Brindusa, 2019). Aceasta a devenit un fenomen mai răspândit după ce România a devenit membră a Uniunii Europene și diplomele și certificările obținute în țară au început să fie recunoscute în străinătate (Rahova, 2011). În prezent nu există date la nivel național care să arate câți dintre absolvenții de învățământ postliceal sanitar sunt absorbiți pe piața muncii sanitare autohtone. Anecdotic, percepția este că o mare parte a acestor absolvenți emigrează (comunicări personale). Unele programe postliceale sanitare folosesc activ mesaje de recrutare care evidențiază posibilitatea absolvenților de a lucra în străinătate ca asistenți medicali. Directorul Școlii Postliceale Sanitare „Grigore Ghica-Vodă" din Iași afirmă într-un interviu din presă din 2020 că anual 50-60 la sută dintre absolvenții școlii plecau în străinătate imediat după finalizarea studiilor, dar că în ultimii doi ani de zile a avut loc o scădere a numărului de absolvenți care aleg să plece în străinătate, iar acest lucru se datorează creșterii salariilor asistenților medicali din sistemul sanitar din România (Ciubotariu, 2020).

În concluzie, specializările medicale cuprind o parte extrem de importantă a elevilor din postliceal, și sunt în creștere. O întrebare care merită investigată este cea absorbției pe piața muncii, precum și cea a intenției de migrație. Este posibil ca succesul acestor programe să fie în special urmarea unei cereri consistente din alte țări, caz în care oportunitatea unui sprijin suplimentar din partea statului ar fi discutabilă.

Pentru asistent medical generalist, specializarea cu cel mai mult succes, 81% dintre elevi sunt in programe private. Dintre cei care sunt în programe de stat, 60% sunt la buget, iar restul la taxă. Astfel, 11% dintre toți elevii sunt la buget. Distribuțiile sunt asemănătoare și pentru celelalte specializări din domeniul medical.

O analiză a programelor care s-au închis pe parcursul celor patru ani indică, o dată în plus, situația aparte a specializării asistent medical generalist, cu doar 16% dintre programe ajunse la zero elevi. Un sfert dintre specializări au avut toate programele ajunse la zero, și doar 20% dintre ele au avut jumătate sau mai mult dintre programe cu elevi la finalul intervalului studiat (vezi Anexa 3).

Domeniul sanitar ocupă o poziție aparte și prin existența unor reglementări legislative[20] care permit obținerea de certificate prin procese de revalorizare, adică prin upgradarea unor diplome obținute anterior, în combinație cu parcurgerea unor cursuri noi și/sau certificarea unor competențe profesionale. Revalorizarea se aplică și la nivelul învăţământului universitar, întrucât cei care îndeplinesc anumite condiţii legale de acces şi care susţin examenul de licenţă, dobândesc diplomă de licenţă de asistent medical generalist.

Supraviețuirea și succesul programelor postliceale

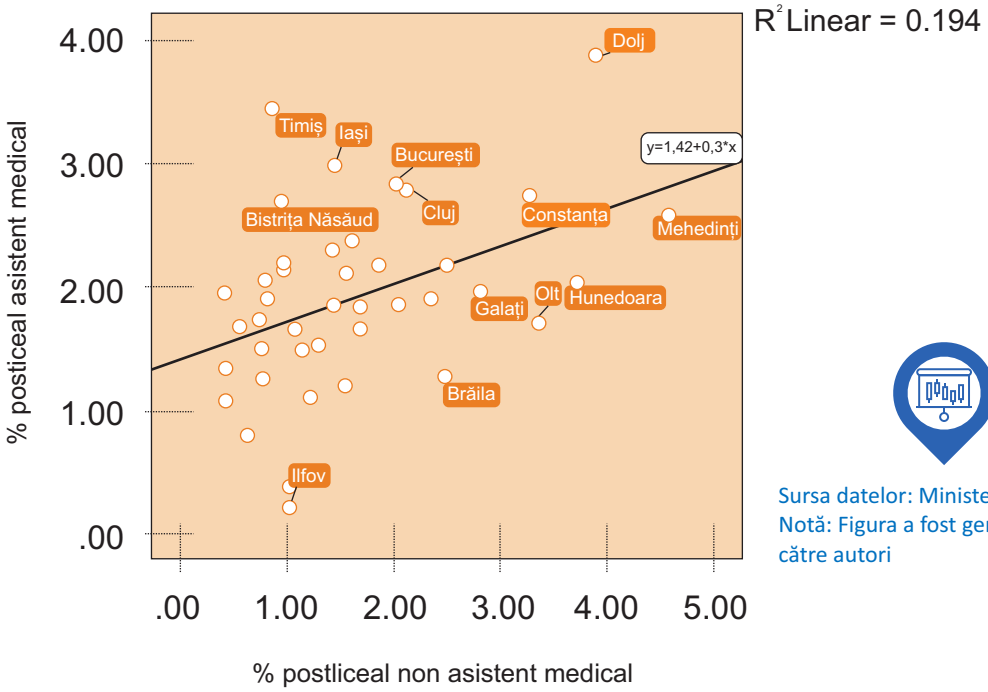
Este surprinzător faptul că programele care au elevi la buget au o șansă mai scăzută de supraviețuire pe durata celor patru ani incluși în analiza anterioară (2017-2018 și 2020-2021) decât cele care sunt la taxă: 40% față de 64%. În cazul specializării cu cel mai mare succes, cea de Asistent medical generalist, programele care au locuri la buget (deci sunt de stat), au o șansă de supraviețuire apropiată de cele la taxă: 87%, față de 83%. Cel mai probabil, corelațiile sunt urmarea faptului că programele cu taxă funcționează într-un context mai favorabil decât cele la buget (în termeni de specializare, locație, posibil și calitatea pregătirii), și reușesc să compenseze dezavantajul nebugetării.

Analiza datelor din SIIIR, luate împreună cu date din alte surse la nivel de județ, oferă o imagine mai clară despre factorii determinanți ai succesului programelor postliceale.

Astfel, există o corelație pozitivă între procentul de elevi la postliceale care pregătesc asistenți medicali din populația totală a unui județ și procentul de elevi la postliceale în alte domenii din populația totală a unui județ (vezi Figura 9). Județele care au universități de medicină au o proporție de elevi la postliceale care pregătesc asistenți medicali peste trendul descris de dreapta de regresie. Cu alte cuvinte, universitățile de medicină par să fie o resursă pentru învățământul postliceal medical.

[20] Ordinul ministrului educației naționale, al ministrului delegat pentru învățământ superior, cercetare științifică și dezvoltare tehnologică și al ministrului sănătății nr. 4.317/943/2014

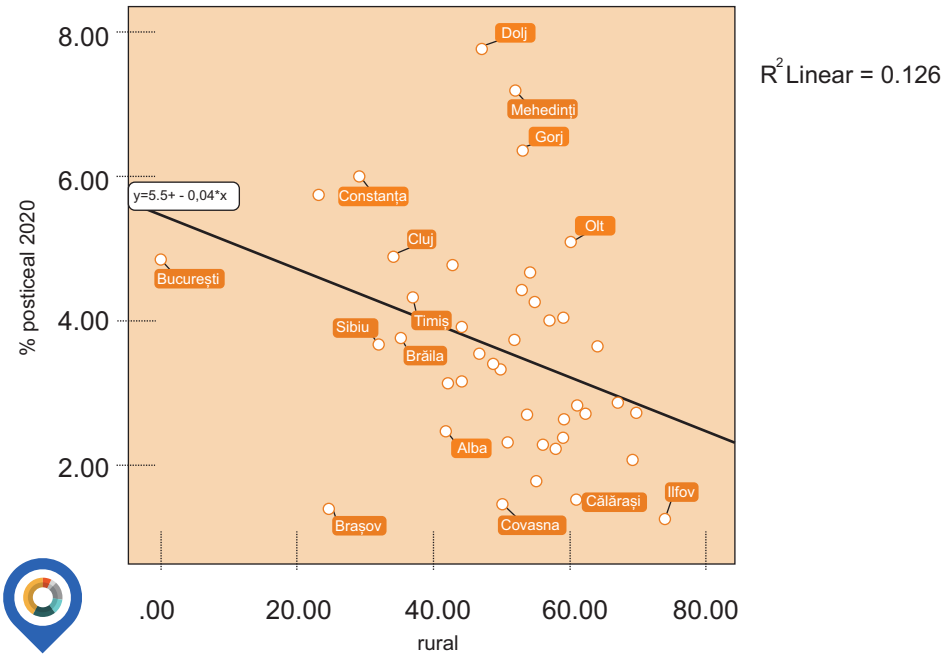
Figura 9: Corelație între procentul de asistenți medicali și în alte domenii per județ



Sursa datelor: Ministerul Educației
Notă: Figura a fost generată de către autori

Datele indică o corelație negativă între procentul de elevi la postliceale din populația totală a unui județ și procentul de populație din mediul rural (vezi Figura 10). Astfel, învățământul postliceal nu pare să contribuie la reducerea disparităților rural/urban. Un grup de patru județe învecinate din sudul țării au o proporție de elevi la postliceale mult peste trendul descris de dreapta de regresie. Ar merita investigat ce explică succesul postlicealului în aceste județe. În același timp, județul Brașov este mult sub trend.

Figura 10: Corelație între procentul de elevi în IPS și populația rurală per județ

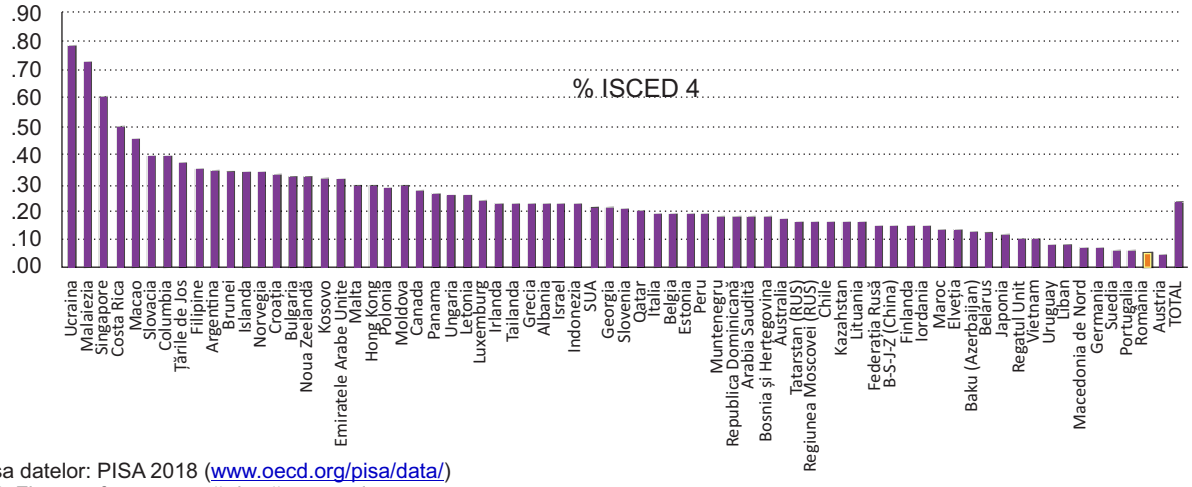


Sursa datelor: Ministerul Educației
Notă: Figura a fost generată de către autori

Aspirația de a urma învățământul postliceal

România a fost una dintre cele 74 de țări și societăți cuprinse în studiul PISA 2018, iar acest studiu a inclus întrebări pentru elevii de 15 ani despre nivelul studiilor la care intenționează să se înscrie și pe care intenționează să le termine. Proporția dintre respondenți care au indicat nivelul postliceal este de 2.7% (137 respondenți, marja de eroare aprox. 0.7%). Figura 11 reprezintă proporțiile celor care au indicat ISCED 4 pentru fiecare dintre țările/societățile cuprinse în studiu, iar România are a doua cea mai mică valoare (după Austria).

Figura 11: Proporțiile de elevi care indică nivelul post-liceal non-universitar (ISCED 4) drept nivel de absolvire așteptat în țările cuprinse în PISA 2018



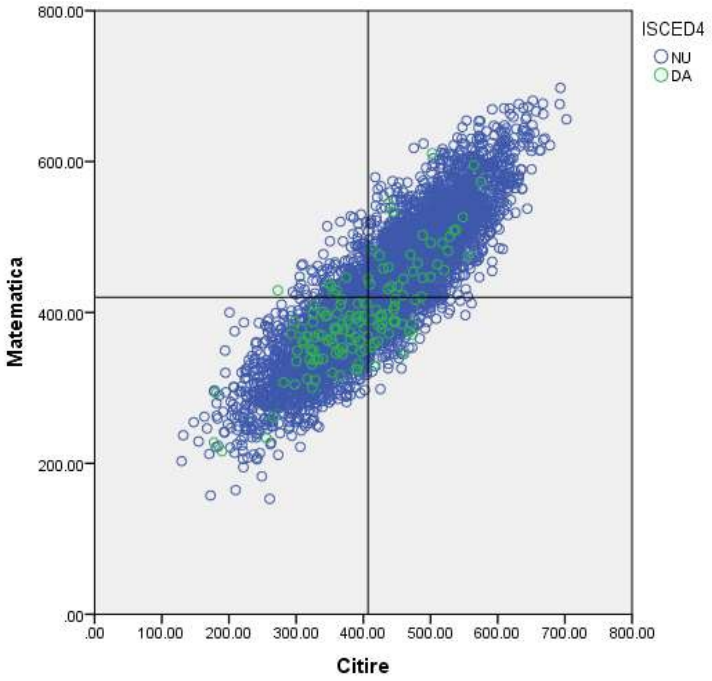
Sursa datelor: PISA 2018 (www.oecd.org/pisa/data/)
Notă: Figura a fost generată de către autori

Este de remarcat discrepanța ridicată dintre proporția celor care afirmă că ar opta pentru nivelul postliceal (2-3.5%) și cei care devin elevi de postliceal: aproximativ 20% din fiecare cohortă. Diferența între aspirațiile educaționale și școala absolvită se poate datora bacalaureatului (o parte dintre cei care cad examenul rămân doar cu opțiunea postlicealului pentru continuarea studiilor) și vizibilității încă reduse în societate a nivelului postliceal.

Cine sunt elevii din România care optează pentru nivelul postliceal? Figura 12 reprezintă relația dintre scorurile PISA la citire și matematică pentru cei care au optat pentru ISCED 4 și pentru ceilalți. Graficul include valorile de prag dintre nivelul 1 și nivelul 2. Se observă că marea majoritate a elevilor interesați de ISCED 4 au sub nivelul 2 atât la citire cat si la matematică. Desigur, nu știm câți dintre aceștia ar urma să ajungă la nivelul 2 până la finalizarea liceului.

Analiza statistică multivariată realizată de autorii acestui raport indică faptul că atât performanța educațională la 15 ani, cât și nivelul economic și educațional al părinților sunt predictori semnificativi statistic ai opțiunii pentru ISCED 4: elevii cu performanțe școlare mai scăzute, care provin din familii mai sărace și cu părinți mai puțin educați tind să aleagă ISCED 4 mai frecvent decât ceilalți. Din păcate, datele nu cuprind informații despre localitate de proveniența a elevilor și despre regiunea din care provin.

Figura 12.: Relația dintre scorurile PISA 2018 la citire și matematică pentru elevii care au optat pentru ISCED4 și pentru ceilalți



Sursa datelor: PISA 2018 (www.oecd.org/pisa/data/)
Notă: Figura a fost generată de către autori

Avem doar informații anecdotice despre motivațiile persoanelor de peste 15 ani de a urma programe de postliceal. Într-un interviu de presă publicat în 2020, directorul Școlii Postliceale Sanitare „Grigore Ghica-Vodă" din Iași, care are în medie, 500 de absolvenți anual, afirmă că dintre aceștia, 25 la sută sunt persoane care au terminat studii de licență, master și doctorat la universități din Iași cu alt profil: "Din cauza faptului că nu au unde să se angajeze, aleg să se pregătească pentru un domeniu care le oferă o posibilitate rapidă de angajare, dar și un salariu ofertant. Cel mai vârstnic cursant la școala postliceală are 60 de ani. Am avut un doctor în știință care a absolvit studiile de asistent medical generalist la noi. Totodată, șefa de promoție a anului 2019 era conferențiar universitar doctor cu specializare în limba engleză. Este mai avantajos să studiezi o ramură care îți promite un salariu cel puțin decent și o posibilitate imediată de angajare, decât să fii doctor în marketing și să lucrezi la o casă de marcat din supermarket" (Ciubotariu, 2020).

Ca parte a acestui studiu, autorii au intervievat un student masterand în științe sociale la Universitatea Babeș-Bolyai care este și elev la Școala Postliceală "Mirona" din Reghin, specializarea "antrenor pentru dans sportiv". Este plauzibil faptul că proporția elevilor care au bacalaureat și urmăresc o reconversie profesională să fie chiar mai ridicată în programele postliceale pentru analiști programatori. Astfel, este posibil ca percepția generală asupra programelor postliceale că sunt aproape exclusiv pentru elevi care nu au luat bacalaureatul să nu fie corectă. Faptul că trendul privind numărul de elevi cuprinși în învățământul postliceal nu se corelează cu scăderea ratei de succes la bacalaureat în 2010 susține această idee. În concluzie, lipsa unor informații sistematice privind trecutul educațional și profesional al elevilor limitează serios analizele asupra nivelului postliceal din România.

Rolul bacalaureatului asupra învățământului post-secundar

Examenul de bacalaureat are un rol major în influențarea mobilității sociale. Elevii care trec examenul de

bacalaureat au posibilitatea să urmeze studii universitare, iar cea mai mare parte a lor valorifică această posibilitate. În ianuarie 2019, 73.5% din absolvenții de bacalaureat din anul școlar 2017-2018 s-au înscris într-o universitate românească (Hâj, Țucă, & Alexe-Coteț, 2021). La rândul lor, studiile universitare au un efect notabil în contextul României: absolvenții de universitate au rate de șomaj mult mai mici, venituri mai mari, și speranța de viață mai ridicată. Aceste beneficii ale studiilor superioare pentru indivizi sunt consistente cu literatura internațională (Arnhold & Malee Basset, 2021).

Merită observat că bacalaureatul constituie un filtru pentru cei care decid să își continue studiile după liceu: în 2020, proporția celor promovați a fost de 63% dintre cei înscriși, cea mai mică de după 2014 (probabil și urmare a contextului COVID). Dacă rata de promovabilitate ține cont de numărul de elevi care termină liceul, indiferent dacă s-au înscris la bacalaureat sau nu, atunci rata coboară la aproximativ 50%. Dacă raportarea se face la cei care sunt în țară și au vârsta necesară pentru bacalaureat, proporția coboară și mai mult.[21]

Dată fiind importanța bacalaureatului, este util să amintim câteva dintre problemele modului de evaluare folosit în prezent:

a). Valoarea de prag nu are o justificare teoretică și empirică serioasă. Un absolvent de liceu trebuie să îndeplinească următoarele condiții pentru a promova examenul de bacalaureat: a. la toate probele susținute elevul trebuie să obțină o notă peste 5 și media tuturor probelor să fie peste nota 6. Nu este deloc clar de ce au fost alese aceste note. O justificare posibilă ar fi aceea că un elev care nu a atins valorile de prag are un nivel insuficient pentru a putea urma studii universitare în condiții bune. Testele PISA, aplicate elevilor de 15 ani, au definit un astfel de prag, cel al nivelului 2: ”Cititori la Nivelul 2 pot identifica idea principală într-un text de lungime medie. Aceștia pot înțelege relații și să deducă mesajul dintr-o parte a textului când această informație nu este proeminentă, bazându-se pe inferențe, și/sau când textul include informații irelevante.” [22] Elevii care nu ating nivelul 2 sunt numiți în spațiul public ”analfabeți funcțional”, și reprezintă aproximativ 40% dintre elevii români de 15 ani. Nu există însă nici un studiu care să evalueze suprapunea dintre notele la bacalaureat și scorurile PISA, și nici studii care să analizeze corespondențele dintre abilități și evaluările realizate de bacalaureat.

b). Subiectele de bacalaureat nu sunt concepute astfel încât să permită comparații în timp. Astfel, proporția celor care trec acest filtru variază de la un an la altul și datorită modului în care sunt concepute subiectele, și nu doar datorită variațiilor de performanță ale celor care dau examenele.

c). Organizarea bacalaureatului a avut probleme serioase de corectitudine de-a lungul timpului. Cercetarea realizată de Borcan, Lindahl și Mitrut (2017) evaluează aceste probleme, precum și efectele schimbărilor de politici din 2010, când rata de succes s-a redus aproape la jumătate (Figura 13). Nu este clar însă dacă problemele sunt în continuare la un nivel redus sau a avut loc o revenire treptată a lor. Astfel, creșterea de la 44% din 2012 la 73% în 2017 s-ar putea datora creșterii calității educației, creșterii corupției, unor subiecte mai ușoare, a unei auto-selecții mai severe în rândul celor care au decis să fie examinați pentru bacalaureat, sau altor factori[23](Figura 14).

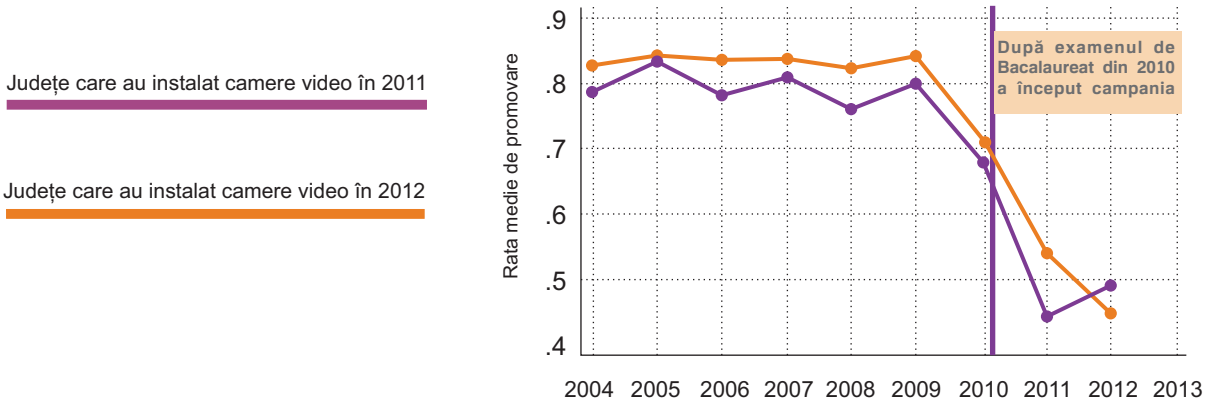
d). Bacalaureatul actual creează distorsiuni în procesul de învățare, întrucât duce la alocarea de resurse disproporționat de mari pentru materiile din care au loc testările.

e). Tipurile de testare care compun bacalaureatul amplifică diferențele de succes între elevii din medii socio-economice avantajate față de ceilalți. În mod paradoxal, reducerea corupției la bacalaureat a amplificat aceste diferențe (Borcan, Lindahl, Mitrut 2017). Diferențele apar

[21] Nu putem oferi estimări precise pentru că în absența unui recensământ recent (ultimul este din 2011) nu avem date despre tinerii de 18-20 de ani care sunt în țară.
[22] PISA 2018 technical report (PISA 2018 Technical Report - PISA (oecd.org)), traducere în Română de autori a textului ”Readers at Level 2 can identify the main idea in a piece of text of moderate length. They can understand relationships or construe meaning within a limited part of the text when the information is not prominent by producing basic inferences, and/or when the text(s) include some distracting information”
[23] Dintre alți factori posibili, amintim doi: (1) creșterea nivelului de educație a părinților (unul dintre determinanții puternici ai performanțelor școlare a elevilor), (2) creșterea performanțelor școlare ale elevilor datorită ieșirii din sistemul școlar românesc a unor tineri care au părăsit țara.

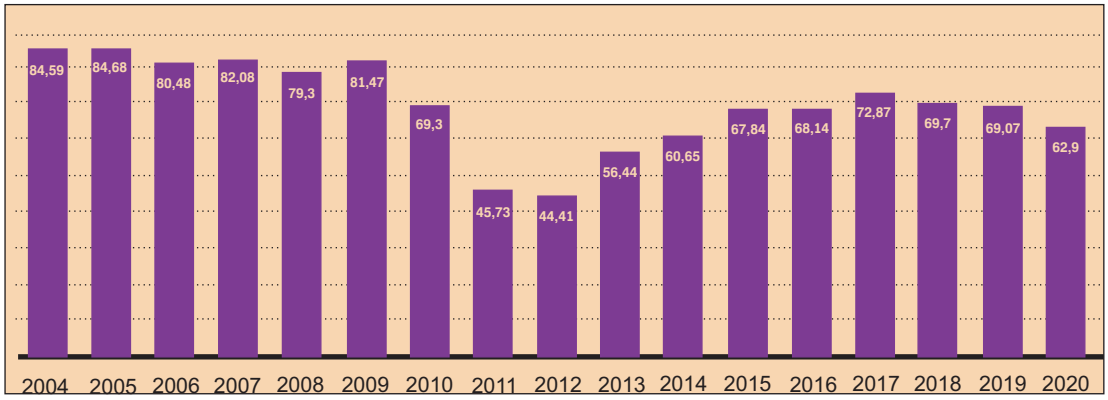
datorită faptului că subiectele alese stimulează recurgerea la meditatori privați, practică foarte larg răspândită în rândul elevilor din clasele finale de liceu (Pup, 2021), distribuită diferit în funcție de nivelul de bogăție a familiilor elevilor.[24]

Figura 13: Medii ale proporțiilor celor care au trecut bacalaureatul la nivel de județ



Sursa: Figura preluată din Borcan, Lindahl, Mitrut (2017 p. 190)

Figura 14: Rata de promovare la bacalaureat (% dintre candidații prezenți)



Sursa: www.edu.ro
Notă: Figura a fost generată de către autori

Efectele unor schimbări în examenul de bacalaureat asupra învățământului post-secundar depind atât de numărul celor care ar urma să treacă noile testări cât și de atributele acestora. Analiza efectelor schimbărilor în modul de examinare la bacalaureat în 2010 oferă câteva indicii pentru proiecțiile de viitor:

1. Scăderea masivă a numărului de studenți în România, aproape la jumătate pe parcursul a 5-6 ani, a precedat scăderea ratei de succes la bacalaureat, deci nu a fost un efect al acesteia—așa cum apare uneori menționat în spațiul public. Acest fapt oferă susținere ideii conform căreia implozia învățământului superior privat a creat premisele adoptării unor politici de reducere a corupției la bacalaureat, și nu invers. Dacă e așa, avem un semn de alarmă serios privind influența pe care pot să o aibă furnizorii privați de educație, și care se poate manifesta la toate nivelele de învățământ, inclusiv cel al nivelului postliceal.

2. Creșterea numărului de elevi cuprinși în învățământul postliceal începe în 2006 și atinge un vârf în 2014. Trendul nu se corelează nici cu creșterea numărului de studenți din universități (datorat creșterii universităților private, având o creștere continuă până în 2007), și nici cu scăderea ratei de succes la bacalaureat în 2010. Acest fapt nu exclude faptul că bacalaureatul este important pentru decizia de a urma studii postliceale, însă arată că sunt și alți factori care explică variațiile de trend.

[24] Conform datelor din studiul „Meditațiile în România: sistem educațional paralel sau complementar?“, realizat în 2020 de Societatea Academică din România și Institutul Român pentru Evaluare și Strategie (IRES), alături de fundația Friedrich Ebert Stiftung România, unu din trei elevi a participat la meditații plătite în anul școlar 2019-2020, iar cei care nu participă la meditații tind să fie care trăiesc în familii mai numeroase, cu peste 3 copii, în mediul rural, în regiunea Moldova, au cel puțin un părinte cu studii elementare, iar venitul părintelui respondent este sub 1500 lei pe lună.

Cap. III. Învățământului post-secundar în context internațional

Învățământul post-secundar în contextul Bologna și European

Procesul Bologna promovează colaborarea între guvernele a 48 țări pentru a crește nivelul de coerență în domeniul învățământului superior. Acesta a dus la crearea Spațiul European al Învățământului Superior (European Higher Education Area, EHEA). Ca parte a EHEA, țările semnatare s-au angajat să recunoască mutual calificările obținute în alte țări și să implementeze un sistem de asigurare a calității (Comisia Europeană, n.d.). Cadrul de calificări EHEA (QF-EHEA) descrie trei cicluri de calificări, în mare parte alineat cu structura licență (primul ciclu), masterat (al doilea ciclu), și doctorat (al treilea ciclu) (EHEA, 2005).

Terminologia CSS este prezentă și în Procesul Bologna încă din 2003. CSS a fost adoptat în 2005 ca parte a Descriptorilor Dublin (EACEA, 2018). Descriptorii Dublin pentru CSS nu se referă în mod specific la învățământul vocațional și pot fi aplicați domeniilor academice și profesionale (Leegwater, 2015). CSS a fost inclus în QF-EHEA în 2015, ca în 2018 acesta să devină nivel de calificare de sine stătător iar statele semnatare pot decide dacă acestea sunt incluse în cadrul național propriu al calificărilor (EHEA, 2018; EURASHE, 2019). Statutul IPS în cadrul Procesului Bologna și EHEA este mai puțin clar datorită lipsei afilierii acestuia cu învățământul superior.

Chiar dacă mai puțin proeminent în EHEA, învățământului vocațional și IPS este prioritar la nivel european datorită legăturii strânse dintre acestea și piața muncii și dezvoltarea economică. Inițiative precum finanțarea din cadrul Erasmus+ pentru Centrele de Excelența Vocațională (CEV), lansată de către Comisia Europeană, își doresc promovarea colaborării între actorii relevanți din cadrul ecosistemului de inovație atât la nivel național cât și la nivel internațional (EC, n.d.). CEV sunt concepute ca oferind atât educație vocațională inițială cât și educație vocațională continuă, pe parcursul vieții și să promoveze cooperarea internațională fie între CEVs care operează într-un domeniu specific similar sau încearcă să dezvolte soluții inovatoare pentru a adresa probleme comune societale sau tehnologice (EC, 2020). Ca urmare a competiției de finanțare CEV lansată în 2019, două dintre cele șapte proiecte selectate au avut parteneri din România. Partenerii acestor proiecte includ WorldSkills România, Universitatea din București, și Liceul Tehnologic Cezar Nicolau, pe lângă agenți economici (EACEA, 2019). Astfel de inițiative nu își doresc doar dezvoltarea IPT, ci și promovarea internaționalizării în acest domeniu.

O dezvoltare paralelă la nivel European menită să promoveze relevanța învățământului pentru piața muncii și educarea pe parcursul vieții este crearea de micro-certificate. Micro-certificatul este o forma de calificare obținută în urma parcurgerii unui curs sau modul, pe baza unei evaluări transparente (EC, n.d.c). Micro-certificatele pot fi disponibile în format hibrid, online, sau în persoană. Aceste forme de certificare sunt utile pentru dobândirea de abilitați și cunoștințe noi targhetate, într-o perioadă de timp mai scurtă decât calificările și diplomele tradiționale. Astfel de certificate sunt utile pieței muncii și cursanților și oferă posibilități mai răspândite și flexibile de învățare pe parcursul vieții. In context European, micro-certificatele sunt văzute și ca mecanisme de adresare a nevoilor societale, cum ar fi revitalizarea economică în urma pandemiei COVID-19 și tranziția la o economie sustenabilă (EC, n.d.c). Utilizarea micro-certificatelor are o istorie lungă în alte contexte, inclusiv SUA, și în anumite domenii de activitate specializate (ex. IT, contabilitate). Chiar dacă micro-certificatele sunt distincte de CSS și de învățământul post-secundar, acestea au în comun dorința de a crea flexibilitate și o legătură mai strânsă între mediul educațional și piața muncii. Instituțiile care oferă IPS, pe lângă instituțiile de învățământ superior, ar putea oferi aceste forme de calificare. O analiză bazată pe contextul românesc sugerează că micro-certificarile ar fi utile și de importanță strategică pentru România și că o serie de stakeholderi naționali, inclusiv ANC, agențiile naționale de asigurare a calității, și Ministerul Educației pot susține crearea și oferirea de micro-certificate (Iucu, Ciolan, Nedelcu, & Cartis, 2021).

Două dintre provocările principale ale IPS în contextul Românesc evidențiate în primele părți ale raportului sunt nivelul ridicat de fragmentare și barierele de mobilitate educațională la terminarea IPS. Această parte a raportului va ilustra cum IPS sau CSS (după caz) sunt organizate în alte contexte naționale și va oferi exemple de politici care ar putea adresa provocările sistemului autohton. Pentru acest raport, au fost selectate câteva exemple de sisteme educaționale diverse, dar diferite de contextul Românesc. Prezentarea acestor sisteme nu înseamnă că recomandăm propuneri de politici care să le emuleze. Acestea ilustrează că provocările întâlnite în Romania nu sunt neapărat unice în domeniul educației post-secundare și ca adresarea acestor provocări este în sine un proces complex. Studii viitoare pot compara contextul românesc cu modele de IPS și CSS ale țărilor vecine sau post-comuniste.

Exemple internaționale

Structurile și tipurile de IPS sau CSS diferă între țări mai mult decât structurile învățământului superior. Există unele modele generale de IPS și CSS, cum ar fi cel germanic (vezi Austria, Germania, Elveția, de exemplu), cel nord-american (SUA și Canada), cel oceanic (vezi Australia). Dar comparațiile între aceste modele și cel Românesc sunt dificile, nu doar datorită diferențelor legate de IPS, ci și datorită diferențelor legate de istorie și context economic, social și politic la nivel național. Diferențe între aceste sisteme educaționale (ex. calitate, finanțare etc.) fac comparațiile și mai complicate. De exemplu, multe dintre sistemele educaționale care sunt considerate ca modele de bună practică în IPS, IPT, și CSS (ex. SUA, Australia, Germania, Austria etc.) sunt state federale, cu diferențe majore în structurile guvernamentale și regionale care le coordonează.

Modelul germanic al învățământului tehnic este des sugerat ca model de bună practică datorită legăturii foarte strânse între piața muncii și sistemul educațional și prezența unui învățământ dual consolidat. Cu toate acestea, în parte, succesul modelului germanic este bazat pe o sortare timpurie a elevilor pe traiectoria academică și pe cea tehnică și pe plasarea acestor elevi în instituții de învățământ secundare, și mai târziu terțiare, cu focus academic (universități) sau tehnic (universități de științe aplicate).

Austria reprezintă una dintre țările cu un sistem de educație vocațională integrat și integral sistemului educațional secundar și terțiar. Similar României, elevii pot intra în învățământul vocațional în anul 9 al învățământului obligatoriu. Dar Austria reprezintă unul dintre sistemele în care selecția elevilor pe rute academice și aplicate (sau tracking) se realizează devreme, încă de la vârsta de 10 ani (Eurydice, 2020/2021). Literatura de specialitate sugerează o legătura foarte strânsă între selectarea timpurie a elevilor și perpetuarea inegalităților sociale (Brunello & Checchi, 2007). Mai mult, selectarea timpurie tinde să aibă efecte negative pentru elevii cu performanțe slabe sau medii, fără a îmbunătăți rezultatele elevilor cu performanțe ridicate anterior selectării (Piopiunik, 2014). Atât sistemul educațional austriac cat si alte sisteme educaționale care utilizează modelul germanic sunt des criticate pentru această caracteristică (Schneeweis & Zweimüller, 2014). Literatura internațională sugerează că sistemele educaționale cu tracking la vârste mai avansate au un nivel mai ridicat de egalitate (Van de Werfhorst, 2018), inclusiv pe criterii de gen (Pekkarinen, 2008). Efectele selecției timpurii se mențin chiar dacă există mecanisme ulterioare de ,,corectare" a traseelor educaționale (Biewen & Thiele, 2020). Atât Austria cât și Germania nu au CSS în sine. În Germania, învățământul vocațional este consolidat în cadrul învățământului secundar, cu căi de acces directe de a continua studiile tehnice și vocaționale în politehnici și universități de științe aplicate, cu câteva reforme recente în domeniul educației continue (Eurydice, 2021b). În Austria, ciclul scurt este parte a învățământului terțiar (nivelul 5 ISCED), oferit în școli și colegii pentru persoanele angajate, colegii industriale (care sunt similare școlilor de maiștri din România), și alte instituții vocaționale și tehnice post-secundare (Eurydice, 2021c). Astfel, există un nivel ridicat de fragmentare al IPS și a învățământului vocațional și în modelul germanic.

Similar altor țări, IPS și CSS în Marea Britanie sunt caracterizate de un nivel ridicat de fragmentare, atât instituțională cât și din perspectiva certificatelor și diplomelor oferite. Marea Britanie are un sector distinct și paralel învățământului superior care include formele de educație IPS și CSS: Further Education (FE),[25]

[25] Pentru a nu crea confuzii, termenul nu este tradus în limba Română. Acesta nu este echivalent cu ,,învățământ continuu". Alte țări, precum Irlanda, au acest sistem paralel.

deși granițele dintre aceste sectoare au devenit tot mai difuze în ultimii ani (comunicare personală). Anglia oferă multiple certificate și diplome la nivelul 4 și 5 ISCED.[26] Cele mai tipice certificate și diplome sunt higher national certificate la nivelul 4 și higher national diploma și foundation degree la nivelul 5. Unele programe la nivelul 5 sunt oferite de universități, ceea ce poate duce la competiție pentru studenți între acestea și instituțiile de FE (comunicare personală).

Accesul din învățământul profesional și tehnic secundar în cadrul învățământului vocațional și tehnic terțiar este relativ simplu, cu structuri care recunosc studiile specializate anterioare. De asemenea, există pârghii de recunoaștere și transfer a creditelor obținute la nivelul 4 și 5 înspre programele de licență oferite de universitățile din Marea Britanie. Spre deosebire de România, accesul la IPS și CSS (cât și la universități) se bazează pe o evaluare mai comprehensivă a aplicanților, și admiterea acestora nu depinde într-o măsură definitivă de o notă la un examen național (excepții fiind instituțiile superioare de elită). Un sistem centralizat de admitere este utilizat la nivel național atât pentru universități cât și pentru opțiunile din FE prin platforma Universities and Colleges Admissions Service.[27]

Spre deosebire de România, populația din FE în Anglia este preponderent adultă. În anul academic 2019/2020, 30.5% din studenții FE au avut între 19-24 de ani și 53.2% au avut între 25-49 de ani (Department of Education, 2020a). Astfel, FE este consolidat ca o formă de învățare continuă și pe parcursul vieții.

Sistemul Britanic este mai flexibil și permite un nivel mai ridicat de mobilitate decât cel întâlnit în România, în ciuda nivelului ridicat de fragmentare.[28] Acest lucru nu este neapărat datorat existenței unei structuri naționale care să coordoneze și să integreze opțiunile existente (aspect similar modelului germanic). În parte, existența parteneriatelor între universități și structurile FE facilitează căile flexibile (Parry, Saraswat, & Thompson, 2017).

Recent, Anglia a început reforme pentru a crea căi duale cu progresii mai definitive academice sau tehnice, similare sistemului germanic. În Anglia, după completarea examenului General Certificate of Secondary Education (GCSE), tipic la vârsta de 16 ani, elevii puteau continua într-o suită de cursuri de 2 ani, fie vocaționale (ex. Higher National Certificate) fie academice (A-levels). În 2020, Anglia a introdus așa numitul T-levels care este prezentat ca echivalent al A-levels și este focusat pe abilități și competențe relevante pentru piața muncii (ex. contabilitate, construcții, resurse umane, etc.). T-levels sunt parte a unui proces care este în desfășurare în Anglia (și în alte țări) de revizuire și simplificare a calificărilor vocaționale și academice existente (Department of Education, 2020b). Este important de menționat că în Marea Britanie, examenele terminale (e.g. A-levels, T-levels, Higher National Certificate) sunt diferențiate și reflectă conținutul programelor educaționale parcuse de elevi, spre deosebire de examenul de bacalaureat. Aceste reforme pot reprezenta un model de referință în discuțiile despre modificarea bacalaureatului.

Similar Marii Britanii, Irlanda are un sector extins de Further Education, numit Further Education and Training (FET). Recent, Irlanda a demarat un set de reforme de transformare a FET. Ultima strategie a fost publicată în 2020, cu scopul de a fi implementată până în 2024. Aceasta are trei obiective principale: (1) crearea de căi flexibile și simplificate de acces la și tranziție în/din FET, (2) a oferi cursanților o experiență academică consistentă, de calitate, și relevantă pentru piața muncii, și (3) consolidarea identității acestui sector la nivel local și național (SOLAS, 2020). Responsabile pentru aceste obiective ambițioase sunt în principal SOLAS și Comitetele de Educație și Training (Education Training Boards sau ETBs). Înființată în 2013, SOLAS este o agenție a Departmentului pentru Educație Superioară și Continuă (Department of Further and Higher Education—care încorporează atât învățământul superior cât și FET). Pe lângă activitățile de implementare a strategiei 2020-2024, SOLAS lucrează cu instituții responsabile pentru înțelegerea și dezvoltarea de politici și proceduri legate de nevoile pieței muncii, atât curente cât și viitoare, la nivel național și regional (SOLAS, n.d.). Similar Marii Britanii, căile de acces din FET către învățământul superior în Irlanda au fost susținute de parteneriate instituționale. Dar exemplul Irlandei arată că poate exista fragmentare și în ceea ce privește căile de acces din IPS în învățământul superior. O revizuire a căilor de acces existente din FET în învățământul superior în Irlanda a descoperit peste 1,000 de căi de acces (Department of Education and Skills, 2020). Unul din rolurile SOLAS este de a simplifica aceste căi.

26 Vezi https://www.gov.uk/what-different-qualification-levels-mean/list-of-qualification-levels pentru o listă completă a calificărilor și diplomelor disponibile.
27 Vezi https://www.ucas.com/
28 Vezi un exemplu de cum pot fi tranferate creditele din FE (și nu numai) în cadrul studiilor universitare aici https://www.open.ac.uk/study/credit-transfer/

Exemplul Irlandei este mai relevant contextului românesc în parte datorită faptului că ambele țări au un sistem centralizat de guvernare. Astfel, SOLAS poate deveni un punct de referință în discuțiile despre cum ar putea fi coordonat IPS mai eficient în România.

În modelul nord-american, CSS este oferit în principal în cadrul colegiilor (colegii comunitare în SUA și colegii în Canada). Acestea sunt parte integrală a învățământului superior, cu pârghii de acces și transfer a creditelor obținute în cadrul învățământului superior. În mod tipic, colegiile oferă așa numitele calificări de associates degrees, dar recent unele colegii au început să ofere diplome de licență în ambele țări. Atât în Canada cât și în SUA există multe modele de colegii, diferite structuri coordonatoare, și diferite criterii de acces, în mare parte datorită structuri federale ale celor două țări. Notabil pentru acest raport este prezența sistemului de major și minor, sau specializare principală și specializare secundară, în cadrul studiilor universitare. Chiar dacă modelul de ,,minor" nu reprezintă o formă de CSS, acesta ar putea fi dezvoltat în România (Bădescu et al., 2018) ca o modalitate de creare a studiilor scurte în universități.

Ontario, Canada a creat în 2011 o agenție similară SOLAS din Irlanda, denumită Ontario Council on Articulation and Transfer (ONCAT). ONCAT are scopul de a facilita mobilitatea și transferul între colegii, universități, și institutele indigene (Indigenous Institutes). ONCAT are și un rol important de conectare a diferiților stakeholderi regionali, prin grupuri regionale, și găzduirea de evenimente publice relevante misiunii acesteia (ONCAT, n.d.). Dezbateri legate de flexibilitatea transferului creditelor sunt obiectul politicilor educaționale și în Canada și în SUA. În Canada, susținut de o serie de documente cadru despre cum pot fi luate decizii despre căile de acces (Lennon et al., 2016; Wheelahan et al., 2016), Ontario a standardizat transferul creditelor între toate colegiile și universitățile publice și a creat o platformă pentru a facilita identificarea căilor de transfer a creditelor pentru studenți.[29] Canada este unul dintre puținele sisteme educaționale din lume unde peste 60% din populația peste 25 de ani a terminat cel puțin o formă de învățământ post-secundară (Banca Mondială, n.d.).[30] Succesul Canadei este în mare parte datorat numărului ridicat de participanți în IPS, în cadrul colegiilor.

În SUA, California are o platformă similară care oferă informații despre căile de acces și de transfer de credite obținute în cadrul unui colegiu comunitar public la o universitate publică din California.[31] În parte datorită creării de căi flexibile de acces între diferite instituții și niveluri de învățământ, California a fost des numit unul dintre cele mai de succes sistem de învățământ terțiar din lume (Douglass, 2000).

Australia a stabilit între 1992-1996 un sistem de învățământ vocațional național. Înainte de această perioadă, fiecare teritoriu din Australia a avut sistemul propriu de învățământ vocațional (Noonan, 2016). Finanțarea acestui sistem provine atât de la guvernul național cât și de la fiecare teritoriu. O caracteristică importantă a modelului Australian este nivelul ridicat de implicare a industriei în cadrul învățământului vocațional. Cu toate acestea, implicarea industriei variază și este des subsumată altor priorități ale acesteia. Similar cu modelul din alte țări discutate, există căi clare de progres între programe vocaționale din învățământul secundar către programele tehnice și vocaționale în învățământul terțiar, cu pârghii dezvoltate de transfer al creditelor. Pârghiile de transfer a creditelor din învățământul vocațional în cel superior variază între universități. În anumite situații, posibilitatea de transfer este foarte puternică, dar este mai puțin dezvoltată la instituțiile de elită (comunicare personală). Australia este în procesul de a consolida structurile responsabile de învățământul vocațional și tehnic, dar în prezent acestea sunt fragmentate. În cazul Australiei, nivelul ridicat de fragmentare a structurilor de reglementare a început să aibă consecințe asupra nivelului de implicare a industriei; cu cât sistemul educațional este mai complex, cu atât mai puțin interesată este industria de a se implica (comunicare personală).

În concluzie, atât în Marea Britanie, Canada, și SUA, legătura dintre învățământul post-secundar și cel universitar este facilitată prin instituții de învățământ superior care oferă ambele niveluri de educație și creează pârghii funcționale de transfer (inclusiv de credite) pentru studenți (comunicări personale). Evidențe pentru acest model au fost identificate și în România, în cadrul universităților care au incorporate colegii non-universitare (comunicare personală). Cu toate acestea, există bariere legislative și metodologice pentru transferul de credite și recunoaștere a învățării anterioare din cadrul unui colegiu non-universitar, inclusiv în

[29] Mai multe informații despre această platformă sunt disponibile la https://www.ontariocolleges.ca/en/apply/transfer-credits. Platforma în sine este accesibilă la https://www.ontransfer.ca

[30] În 2017, doar 17.7% din populația de peste 25 de ani a României a completat o formă de educație post-secundară (Banca Mondială, n.d.)

[31] Platforma este disponibilă la https://assist.org/

cadrul aceleiași universități pentru programe de licență în domenii conexe (comunicare personală).

Exemplele de mai sus sugerează că dificultățile legate de fragmentarea IPS nu sunt unice României, și pot persista și în sisteme des menționate ca exemple de bună practică. Dar aceste sisteme oferă exemple de politici care ar putea facilita flexibilitatea căilor de acces și de recunoaștere a învățării din IPS pentru a consolida potențialul acestuia de creștere a mobilității sociale. Spre deosebire de România, unde accesul la învățământul superior se realizează printr-o singură cale (absolvirea bacalaureatul), în sistemele analizate există rute de acces flexibile sau diverse din IPS în cadrul învățământului superior. Facilitarea mobilității sociale și a continuării parcursului educațional în învățământului superior se realizează nu doar prin facilitarea accesului prin multiple puncte de acces, dar și prin echivalarea unei părți a studiilor din IPS în cadrul învățământului superior. Această echivalare se realizează fie prin recunoașterea învățării anterioare sau prin recunoașterea și transferul creditelor dobândite în IPS. Astfel de pârghii de acces și transfer de credite ar putea fi implementate și în România.

Cap. IV.Propuneri de politici și schimbări legislative

Acest raport are scopul de a contribui la înțelegerea IPS în România dar, după cum sugerăm în introducere, o serie de studii vizavi IPS sunt necesare. Multe aspecte esențiale înțelegerii IPS (ex. rolul inspectoratelor școlare, aspecte curriculare, vocea elevilor etc.) nu sunt incluse în acest raport. Alte aspecte esențiale ale IPS sunt discutate la un nivel generic (ex. programele la nivelul 5 oferite de furnizorii acreditați de Ministerul Muncii, finanțarea IPS; diferențe între învățământul public și privat în IPS etc.). Astfel, există ample oportunități de dezvoltare a unor studii ulterioare complementare acestui raport.

Cu toate acestea, raportul oferă o imagine de ansamblu a IPS bazat pe o analiză a cadrului legislativ, discuții cu stakeholderi naționali și experți internaționali, o revizuire a literaturii de specialitate, și o serie de analize empirice pe date existente. Cumulativ, acest raport oferă o bază analitică pentru o serie de propuneri de politici publice și schimbări legislative pentru sectorul IPS.

Dezvoltarea ciclului de studii scurte al învățământului terțiar prin dezvoltarea specializărilor de licență de tip secundar

Dezvoltarea ciclului de studii scurte al învățământului terțiar ar avea câteva avantaje clare, susținute de rezultatele incluse în acest raport și de interviurile cu angajatori. Astfel, ar facilita dezvoltarea de programe universitare mai flexibile și mai ușor de adaptat nevoilor angajatorilor, ar crește proporția studenților care reușesc să își finalizeze studiile, și ar stimula apariția unor traiectorii educaționale mai complexe și pe toată durata vieții.

Reglementările actuale includ referiri la dublele specializări, însă acestea se referă la recunoașterea situației în care un student obține un număr mai mare de credite decât cel necesar pentru obținerea unei licențe, și nu prevăd cazurile în care numărul ar fi mai mic decât cel minim din prezent. Astfel, în OUG nr. 96 din 8 decembrie 2016, Articolul Articolul 1 (6) afirmă că ”Senatul universitar poate înființa duble specializări, formate prin alăturarea a două programe de studiu acreditate existente, incluse în Nomenclatorul domeniilor şi specializărilor/programelor de studii universitare şi structura instituţiilor de învăţământ superior." De asemenea, este inclusă precizarea că ”studiile universitare de licenţă corespund unui număr cuprins între minimum 180 şi maximum 240 de credite de studii transferabile, conform ECTS/SECT, respectiv între minimum 240 şi maximum 300 de credite, în cazul dublei specializări, şi se finalizează prin nivelul 6 din EQF/CEC.”

Cadrului legal actual facilitează dublele specializări și **considerăm că această direcție ar reprezenta o oportunitate de testare a fezabilității și interesului pieței muncii pentru modelul CSS. Astfel, recomandarea noastră este următoarea:**

R1. Propunem dezvoltarea ciclului de studii scurte al învățământului terțiar prin construcția unui sistem hibrid între modelul american de “minor“ și modelul Bologna, în care principiile stabilite în Declarația Bologna, de durată a specializărilor și de armonizare a învățământului superior sunt respectate, dar în care sunt oferite studenților serii de cursuri în domenii secundare, similar organizării studiilor în cadrul conceptului de “minor”. Modelul hibrid are următoarele componente:

1. Universitățile crează pachete de cursuri pe modelul "minor", care în contextul românesc pot fi denumite specializări secundare. Specializările secundare cumulează un conținut condensat al cursurilor oferite adițional studiilor de licență existente. Acest pachet de cursuri poate fi creat urmând modelul modulului pedagogic.

2. Aceste cursuri vor reprezenta în mare măsură, o selecție a cursurilor deja existente în pachetele de predare, deci nu necesită neapărat un efort de predare mai ridicat.

3. Pentru a motiva universitățile în a crea o structură flexibilă pentru studenți în care specializările secundare devin o practică curentă, Statul alocă finanțări suplimentare pentru studenții care urmează o specializare secundară. Acastă finanțare suplimentară poate fi ajustată la numărul de credite necesare în completarea unei specializări secundare.

4. Cursurile parcurse într-o specializare de licență pe care un student dorește să o abandoneze pot fi restructurate, cu anumite limite legate de conținut și număr de credite într-o specializare secundară, ce poate fi recunoscută în forma unui certificat de absolvire de studii scurte (CSS).

5. Modelul este flexibil, permițând absolvenților de CSS să redevină studenți și să își completeze studiile pentru nivelul de licență standard.

Revizuirea modului de organizare a bacalaureatului și a utilizării rezultatelor pentru admiterea în IPS

În momentul de față, în contextul românesc, una dintre barierele principale pentru accesul la învățământul superior este condiția de absolvire a bacalaureatului. Această condiție afectează progresia educațională a elevilor din IPS. Un mecanism de evaluare mai eficient și care să reflecte abilitățile și conținuturile educaționale ale elevilor din diferite traiectorii educaționale este necesar în România. De aceia propunem un număr de schimbări pentru bacalaureat. Eventualele schimbări ale bacalaureatului ar putea să urmeze una dintre următoarele două direcții, sau o combinație între ele:

1. Notarea bacalaureatului să fie realizată pe o scală diferită de cea din prezent, iar valoarea de prag 5 să fie eliminată sau înlocuită cu valori de prag cu semnificații clare și fundamentate empiric. Astfel, este dezirabil ca punctajul obținut să indice poziția într-un ranking al celor testați în anul respectiv (de exemplu, un anumit scor indică plasarea între primii 45%), să permită comparații între ani diferiți, și să ofere informații cât mai clare despre abilitățile și cunoștințele celui testat. Dintre testele internaționale care ar putea fi folosite ca model pentru notare amintim aici testele SAT din Statele Unite și CSAT din Coreea de Sud.

2. Schimbarea conținutului și a modalității de testare. Una dintre ideile discutate în spațiul public, inclusiv în rândul politicienilor cu atenție pentru aspectele educaționale, este aceea de a înlocui total sau parțial bacalaureatul cu o testare tip PISA. PISA este de departe cel mai vizibil instrument internațional de estimare a calității învățării. Acesta își propune să realizeze evaluarea pregătirii elevilor de 15 ani pentru viața adultă într-un mod care este independent de curricula școlară națională, precum și de contextul cultural al fiecărei societăți (OECD, 2000).[32] Un alt studiu educațional care permite comparații între țări, care include România, și care are o abordare parțial diferită față de PISA este TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). TIMSS estimează rezultate la matematică și științe pentru elevi de clasa a patra și a opta, și, în timp ce cunoștințele de matematică testate de PISA sunt puse în contexte cât mai apropiate de viața reală, problemele din TIMSS sunt mai apropiate de cele întâlnite în programele școlare ale țărilor participante. Chiar dacă au abordări diferite, sunt remarcabile corelațiile dintre rezultatele celor două testări la nivel de țară, de aproximativ 0.9, fapt care contribuie la validarea ambelor testări (concurrent validity).

[32] PISA a fost dezvoltat și lansat de către Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) în 2000, iar de atunci datele au fost culese o dată la fiecare trei ani, folosind instrumente care permit nu doar comparații între țări, ci și în timp. PISA este un studiu care de la o ediție la alta și-a extins aria de cuprindere, numărul de sisteme educaționale incluse crescând de la 43 la 79 la ultima culegere de date, în 2018.

R2. Recomandăm o combinație între cele două direcții descrise, urmând ca cel puțin în primii ani elevii să poată alege între cele două tipuri de evaluări.

Un examen de bacalaureat cu conținut și modalitate de testare diferite în sensul descris anterior ar avea un potențial mai ridicat de a oferi informații utile pentru procesul de învățământ ulterior liceului. Astfel, ar fi util ca pregătirea școlară să țină cont de nivelele de literație ale elevilor în domeniile care sunt relevante fiecărui program IPS (ex. citire, matematică, digital).

R3. Recomandăm ca admiterea pentru învățământul post-secundar (IPS) și pentru ciclul de studii scurte (CSS) în eventualitatea creării acestuia[33] să fie condiționată de testarea la bacalaureat, astfel:

1. Pentru învățământul post-secundar, să nu existe o condiție generală de prag minim pentru admitere, însă elevii care sunt sub un anumit prag (fixat astfel încât să exprime un nivel minim de literație) să urmeze un curs remedial (de recuperare) cu accent pe literație. În acest moment, o mare parte dintre elevii din învățământul post-secundar nu au trecut examenul de bacalaureat, iar programele post-secundare nu sunt obligate să țină cont de măsura în care elevii lor au lacune educaționale. În situația actuală, elevii cu grad de literație foarte scăzut au șanse mici să beneficieze de pe urma unor cursuri noi, iar cursurile la care participă pierd din calitate, cu efecte pentru toți participanții.

2. Pentru ciclul de studii scurte al învățământului terțiar (CSS), în eventualitatea introducerii acestuia, va exista o condiție de prag minim, care exprimă un nivel minim de literație, sub care un elev/student ar avea dificultăți majore să urmeze cursuri de nivel CSS.

Flexibilizare crescută prin creșterea posibilităților de recunoaștere de cursuri sau între programe absolvite (proceduri de recunoaștere a învățării anterioare).

Programele educaționale la nivel postliceal și universitar au unele cursuri comune, și un sistem dificil și limitat de recunoaștere a lor atunci când apar suprapuneri. În același timp, viitoarele programe scurte sau cele care ar oferi micro-certificate pot fi complementare programelor de învățământ postliceal, sau într-o relație de sinergie/susținere reciprocă cu acestea. Astfel, obținerea unor micro-certificate, completate cu cursuri postliceale și (eventual) experiență profesională, ar putea fi echivalate cu absolvirea unor programe postliceale. În același timp, perspectiva obținerii unei diplome postliceale poate stimula elevii să urmeze programe scurte. Aceste practici sunt consistente cu modelele internaționale discutate în acest raport.

R4. Recomandăm dezvoltarea unor mecanisme de recunoaștere a învățării anterioare pentru recunoașterea cursurilor absolvite. Acestea ar trebui să permită recunoașterea:

1. între programele IPS,
2. între micro-certificate, IPS, și CSS, atunci când va fi cazul
3. între IPS și nivelul de licență

De asemenea, acordarea de certificări ar trebui să includă și aspecte ce țin de experiența profesională a cursanților. Interviurile realizate de noi cu angajatori din domenii dinamice și cu un ritm rapid de perimare a cunoștințelor cerute angajaților, precum IT&C, indică convingerea larg răspândită că educația formală de tip postliceal sau universitar poate să facă față schimbării rapide doar prin includerea și/sau recunoașterea unor componente mai consistente de practică profesională la locul de muncă. În acest context, mecanismul revalorizării aplicat în învățământul postliceal sanitar constituie un precedent important care ar trebui analizat și extins.

R5. Recomandăm dezvoltarea unor mecanisme prin care experiența profesională a elevilor și studenților să fie evaluată și valorizată pentru obținerea de certificări profesionale (proceduri pentru recunoașterea învățării în contexte nonformale).

[33] În cadrul acestor recomandări, ne referim la CSS în contextul unei potențiale introduceri a acestuia, după modelul recomandat în secțiunea „Dezvoltarea ciclului de studii scurte al învățământului terțiar prin dezvoltarea specializărilor de licență de tip secundar".

Crearea unei agenții sau a unui consiliu național focusat pe învățământul vocațional

În prezent, România nu are o agenție sau un consiliu responsabil integral pentru învățământul profesional și tehnic din cadrul învățământului secundar și terțiar. Acest lucru înseamnă că nu există o singură instituție în România care să aibă o viziune de ansamblu asupra IPS și a dinamicilor tipice acestuia. Organismul cu sarcini apropiate este CNDIPT, care în prezent nu are responsabilități clare pentru colegiile non-universitare și o implicare mai redusă în spațiul postliceal (comunicare personală).

Este posibil ca alte discrepanțe din IPS (ex. codificarea parțială a calificărilor obținute prin IPS în CNC) să fie mai ușor rezolvate în prezența unei agenții sau consiliu responsabil de IPS. SOLAS (Irlanda) și ONCAT (Ontario, Canada) pot servi ca un punct de referință pentru crearea unei astfel de agenții.

R6. Recomandăm crearea unei agenții sau al unui consiliu național dedicat învățământului vocațional. Sarcinile acestei agenții pot să includă:

1. Crearea de căi flexibile de acces și progres din IPT în alte forme de învățământ,
2. Crearea de metodologii și monitorizarea proceselor de recunoaștere a învățării/creditelor din IPS în alte forme de învățământ și invers,
3. Crearea de platforme de transparentizare a căilor de acces și de recunoaștere disponibile diferiților stakeholderi,
4. Consolidarea legăturilor și parteneriatelor din IPS, învățământ superior, și reprezentanți ai industriei,
5. Creșterea vizibilității IPS,
6. Centralizarea de date legate de IPS,
7. Coordonarea de studii relevante IPS,
8. Dezvoltarea și revizuirea viziunii asupra scopurilor și rolului IPS în contextul național.

Susținerea unor dezbateri publice care să informeze viziunea pentru IPS

Un aspect important de politică publică în domeniu IPS este legat de setarea de obiective și scopuri clare pentru întregul sistem. O viziune asupra rolului IPS și a manierei în care acesta servește diferite priorități naționale este necesară în contextul Românesc. În contrast cu istoria recentă a IPS, în care dinamici legate de dependențele de cale și de cerere a pieței au setat cursul acestuia, sunt necesare o serie de politici active, derivate dintr-o viziune mai largă pentru IPS. Este IPS parte a politicilor de promovare a echității și mobilității sociale? Este IPS parte a soluției de creștere a proporției populației cu studii post-secundare? Care este rolul IPS în cadrul învățării continue și pe parcursul vieții? În ce măsură ar trebui IPS dezvoltat pentru a răspunde nevoilor pieței muncii naționale? Cum este alineat IPS cu politicile economice și de inovație ale țării? Considerăm că aceste dezbateri sunt esențiale în orice efort de reformare a IPS și că setarea unei viziuni pentru acest sector poate seta cursul învățământului terțiar în România pentru mai multe generații.

R7: Recomandăm susținerea unor dezbateri publice care să informeze și structureze o viziune coerentă și strategică pentru IPS.

Schimbări în modul de bugetare a IPS

În prezent, o parte dintre programele de succes din IPS nu sunt bugetate, fiind organizate de școli private. Acest lucru limitează accesul din partea unor categorii dezavantajate de elevi la pregătirea pentru profesii care au succes pe piața muncii.

De asemenea, finanțarea programelor IPS nu ține cont de costurile de pregătire sau de importanța specializărilor pentru societate, ci se realizează prin alocarea de locuri bugetate. Acest tip de finanțare conduce la variații mari de finanțare de la un an la altul, și descurajează investițiile în calitatea programelor.

În plus, modul de alocare de locuri bugetate ar trebui să țină cont mai mult de proiecții de dezvoltare pe termen mediu și nu doar pe termen scurt.

R8. Recomandăm ca mecanismul de finanțare a învățământului postliceal să includă următoarele aspecte:

1. Revizuirea modului de alocare de locuri bugetate astfel încât să țină cont de planurile de dezvoltare la nivel regional și național pe termen scurt, mediu și lung.

2. Acordarea de burse sociale pentru elevii/studenții care urmează programe organizate de școli private.

3. Formula de finanțare prin locuri bugetate să fie înlocuită printr-o formulă care atenuează fluctuațiile anuale. O soluție posibilă este aplicarea unei formule care ține cont de numărul de elevi înscriși pe parcursul a mai multor ani, cu ponderi care descresc pe măsură ce anul considerat este mai îndepărtat. În plus, formula de finanțare ar trebui să țină cont de costurile necesare pregătirii (mai mari în cazul în care specializarea necesită laboratoare, utilaje, consumabile, etc.), precum și de importanța specializărilor pentru societate.

Creșterea calității resursei umane din IPS

În prezent, specialiștii angajați ai unor operatori economici, interesați să desfășoare activități didactice în unitățile de învățământ profesional (inclusiv cel dual) şi tehnic sunt obligați să urmeze modulului de formare psihopedagogică/masteratului didactic. Astfel, legislația în vigoare (Legea 1/2011, art. 238; OMEC 5991/2020, art. 3, alin. (2)) prevede, pentru exercitarea profesiunii didactice, obligativitatea absolvirii fie a cursurilor unui master didactic, fie a modulului de formare psihopedagogică. În același timp, sunt vizibile în spațiul public luări de poziție ale unor operatori economici implicaţi în sprijinirea învăţământului profesional (inclusiv cel dual) şi tehnic, care doresc să ofere specialişti, angajaţi proprii, care să desfășoare şi activitate didactică în şcoli, însă cer și eliminarea obligativității, pentru acești specialiști, de a absolvi un curs de formare psihopedagogică/master didactic, sau introducerea unui aviz special, după modelul avizului de cult.

Ținând cont de contextul în care sistemul de pregătire didactică este puțin adaptat pentru specialiștii din firme care doresc să devină profesori, precum și de faptul că deficitul de profesori bine pregătiți în IPS este însemnat, recomandarea noastră este următoarea:

R9. Propunem dezvoltarea unui sistem de pregătire didactică adaptat pentru profesorii care vin de pe piața muncii, precum și susținere financiară din partea statului pentru pregătirea lor. Propunem și permiterea angajării de practicieni care să predea în IPS materiile de specialitate care nu fac parte din trunchiul comun.

Întărirea mecanismelor de comunicare și co-decizie cu reprezentanți ai angajatorilor

Implicarea industriei este un element important pentru dezvoltarea unui sistem IPS de calitate, după cum am arătat în modele internaționale incluse în acest raport. În același timp, mecanismul prin care industria este reprezentată prin comitete sectoriale și ale industriei are câteva limitări importante. Astfel, implicarea acestor comitete tinde să fie redusă și preponderent reactivă. În același timp, cele 16 comitete sectoriale acoperă într-o măsură incompletă piața muncii din România. Sectorul IT&C, cu cea mai rapidă dezvoltare în ultimii ani, si cu o contribuție 7% din PIB, nu este reprezentat.

R10. Recomandăm analiza mecanismelor de comunicare și co-decizie dintre IPS și reprezentanții angajatorilor pentru identificarea unor soluții pentru întărirea acestor mecanisme.

Armonizarea RNCP și a standardelor de pregătire profesionale cu nivelul de calificare CEC/CNC 5

În momentul de față, calificările obținute prin IPS sunt doar parțial codificată în CNC la nivelul 5, creând discrepanțe între oferta educațională, pe de o parte, și cadrul legislativ și piața muncii pe de o altă parte. O singură calificare la nivelul 5—asistent medical generalist—este inclusă în RNCP.

R11. Pentru clarificarea statutului IPS, este necesară armonizarea RNCP și a standardelor de pregătire profesionale cu nivelul de calificare CEC/CNC 5.

Colectarea de date despre sector

În prezent, datele legate de IPS sunt fragmentate, utilizează definiții diferite, și nu oferă posibilitatea de a desfășura analize detaliate despre acest sector. Pentru a informa politici publice, este necesar ca datele existente să fie centralizate și armonizate. Unde sunt disponibile—atât date la nivel individual cât și la nivel agregat—acestea ar trebui făcute disponibile pentru analiză cercetătorilor și altor stakeholderi.

În prezent, există diferite instrumente de cercetare care colectează date despre experiența studenților în învățământul superior și rezultatele acestora (ex. Sondajul Eurostudent; Chestionarul Național Studențesc). Aceste instrumente de cercetare oferă informații importante despre experiența și rezultatul studenților, cu relevanță pentru politici instituționale și naționale. Până în prezent, elevii sau absolvenții de IPS nu au fost incluși în aceste cercetări, cu toate că studiile postliceale reprezintă ultimul nivel de studii absolvite pentru unii absolvenți.

R12. Pentru monitorizarea calității și pentru evaluarea impactului social al IPS este necesară

1. Includerea elevilor IPS în sondajele naționale existente, inclusiv în cadrul sondajelor dedicate studenților.

2. Colectarea de date statistice despre elevi care includ informații despre trecutul lor educațional (ex. dacă au bacalaureat sau nu, ce alte programe de tip IPS sau universitar au mai absolvit), precum și despre profilul lor socio-economic (ex. sex, vârstă, mediu de rezidență).

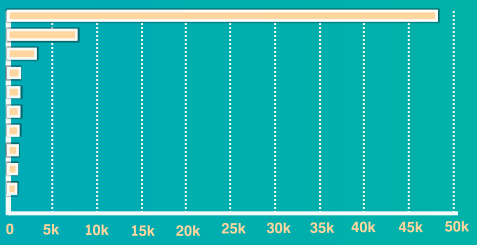
3. Realizarea sistematică de evaluări ale programelor IPS de către participanți.

4. Unde datele sunt disponibile, acestea ar trebui făcute disponibile cercetătorilor pentru a facilita analize relevante.

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014- 2020

ÎNVĂȚĂMÂNTUL POST-SECUNDAR ÎN ROMÂNIA (IPS)

Specializările cu cei mai mulți elevi - 2021



Asistent medical generalist	48099
Asistent medical de farmacie	7667
Asistent medical balneo-fiziokinetoterapie și recuperare	3070
Tehnician transporturi auto interne și internaționale	1340
Asistent medical de radiologic	1222
Analist programator	1222
Asistent de gestiune	1162
Tehnician controlul calității produselor agroalimentare	1097
Tehnician laborant pentru protecția calității mediului	961
Maistru mecanic	912

Peste jumătate dintre elevii din IPS sunt cuprinși în programe de Asistent medical generalist.

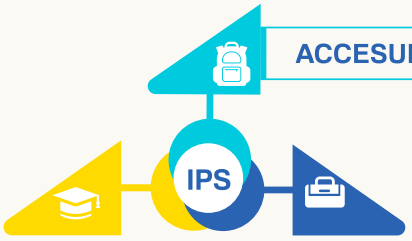
Un IPS puternic ar putea consolida nivelul de expertiză a forței de muncă din Romania și facilita învățarea pe parcursul vieții.



În 2020, doar 25% din populația României au avut studii terțiare, în comparație cu 40% la nivel European.

Media României este mai scăzută decât cea a Bulgariei și Serbiei.

ACCESUL LA IPS ȘI OPORTUNITĂȚI LA ABSOLVIRE:



Toți absolvenții de liceu, cu sau fără notă de trecere la bacalaureat, pot accesa IPS.

La terminarea IPS, doar elevii care au promovat bacalaureatul pot urma învățământul superior.

PROPUNERI DE POLITICI

Coordonare și strategie

1. Crearea unei agenții sau al unui consiliu național focusat pe învățământul vocațional;

2. Susținerea unor dezbateri publice care să informeze viziunea pentru IPS;

3. Compilarea de date și facilitarea accesului la date despre sector.

Expansiune și consolidare a sectorului

1. Dezvoltarea ciclului de studii scurte al învățământului terțiar prin dezvoltarea specializărilor de licență de tip secundar;

2. Schimbări în modul de bugetare a IPS.

Flexibilizare și acces

1. Revizuirea bacalaureatului;

2. Creșterea posibilităților de recunoaștere de cursuri absolvite și a competențelor dobândite.

Sursa: Mihuț, G. & Bădescu, G. (2022). Învățământul post-secundar în România. UEFISCDI

uefiscdi Unitatea Executivă pentru Finanțarea Învățământului Superior, a Cercetării, Dezvoltării și Inovării

Calitate în învățământul superior: INTERNAȚIONALIZARE ȘI BAZE DE DATE

MINISTERUL EDUCAȚIEI

Concluzie

Acest raport oferă o imagine de ansamblu asupra învățământului post-secundar (IPS) în România. Cunoscut ca și învățământul postliceal, IPS este oferit în unități de învățământ profesional și tehnic, în școli postliceale, în colegii non-universitare, și de către furnizorii acreditați de ministerul muncii.

IPS este un sector în creștere și are potențialul de a deveni foarte relevant pentru România. Dacă în 2007, pentru fiecare 20 de studenți la licență exista un elev în postliceal, în 2019 pentru fiecare 4 studenți la licență exista un elev în postliceal. Aproximativ 20% din absolvenții de liceu devin elevi în IPS. Contrar imaginii prevalente a legăturii strânse dintre IPS și rezultatele slabe la bacalaureat, acest raport arată că creșterea numărului de elevi cuprinși în învățământul postliceal nu se corelează nici cu creșterea numărului de studenți din universități și nici cu scăderea ratei de succes la bacalaureat în 2010. Acest fapt nu exclude relevanța bacalaureatul pentru decizia de a urma studii postliceale, însă arată că alți factori sunt necesari pentru a explică variațiile de trend. IPS nu trebuie gândit ca o rută pentru elevii cu rezultate academice mai slabe, ci ca un traseu care poate să faciliteze mobilitatea socială și învățarea pe parcursul vieții.

Acest raport evidențiază o serie de caracteristici curente ale IPS. Chiar dacă numărul calificărilor profesionale oferite în cadrul învățământului postliceal a crescut în ultimele decenii, în prezent, peste jumătate dintre elevii din IPS sunt cuprinși în programe de asistent medical generalist, un domeniu care domină oferta de IPS în România. Majoritatea programelor din IPS sunt private și majoritatea elevilor sunt la taxă. În anul școlar 2020-2021, 42% dintre elevii din IPS erau la buget și 58% la taxă. Există un nivel de volatilitate foarte ridicat în ceea ce privește programele din IPS. Aproape jumătate dintre programele existente în anul școlar 2017-2018 nu mai aveau elevi în 2020-2021. Programele cu elevi la buget au avut o șansă mai scăzută de supraviețuire în acest interval.

În 2020, doar 25% din populația României a avut studii terțiare, în comparație cu 40% la nivel European. Media României este mai scăzută decât cea a Bulgariei și Serbiei. Un IPS puternic ar putea consolida nivelul de expertiză și formare continuă a forței de muncă din Romania. Pentru a consolida rolul IPS, este necesară diversificarea căilor de acces din IPS la învățământul superior prin reformarea bacalaureatului și prin creșterea posibilităților de recunoaștere a cursurilor din IPS și facilitarea transferului de credite în cadrul învățământului superior. Schimbări legislative și de politici publice vizavi IPS trebuie gândite în contextul unei viziuni de ansamblu asupra sectorului și a legăturii acestuia cu alte niveluri de educație și cu piața muncii.

Referințe

ANFPISDR. (2019). Analiză privind evoluția la nivel național a învățământului profesional inițial în sistem dual 2012 – 2019. Disponibil la http://anfpisdr.gov.ro/w/wp-content/uploads/2019/11/NATIONAL_INV-DUAL-2012-2019-ver-04.11.2019.pdf

ANFPISDR. (2020). Strategia Națională de Dezvoltare a Formării Profesionale Inițiale în Sistem Dual din România pentru Perioada 2020-2025. Disponibil la http://anfpisdr.gov.ro/w/wp-content/uploads/2020/01/Strategie-DUAL_ANFPISDR_07.01.2020-2.pdf

ANFPISDR. (n.d.). Despre ANFPISDR. Disponibil la http://anfpisdr.gov.ro/w/despre-anfpisdr/

ARACIP. (2021a). Ghiduri pentru aplicarea unitară a standardelor de evaluare Volumul 4. Managementul rezultatelor învățării. Disponibil la https://aracip.eu/storage/app/media/Documente/Ghiduri/Ghiduri%20pentru%20aplicarea%20unitar%C4%83%20a%20standardelor%20de%20evaluare%20-%20Volumul%204.pdf

ARACIP. (2021b). Registrul național al unităților de învățământ preuniversitare de stat autorizate să funcționeze provizoriu. 1. Iulie 2021. Disponibil la https://aracip.eu/categorii-documente/info-unitati-invatamant-registre

Arnhold, N., & Malee Bassett, R. (2021). Steering tertiary education. Toward resilient systems that deliever for all. World Bank. Disponibil la https://documents1.worldbank.org/curated/en/394931632506279551/pdf/Steering-Tertiary-Education-Toward-Resilient-Systems-that-Deliver-for-All.pdf

Autoritatea Națională pentru Calificări. (2018). Referencing the Romanian qualifications framework to the European Qualifications Framework. Disponibil la https://europa.eu/europass/system/files/2020-06/Romanian%20Referencing%20Report%20.pdf

Balan M., & Brindusa, M. R. (2019). New trends of health worker migration. Case of Romania, Annals - Economy Series, Constantin Brancusi University, Faculty of Economics, vol. 3, pp. 5-14.

Banca Mondială. (n.d.). Educational attainment, at least completed post-secondary, population 25+, total (%) (cumulative). Disponibil la https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.CUAT.PO.ZS?name_desc=false

Bădescu, G., Sinea, A., Jiglău, G, ... Teampău, P. (2016). Educație, buna guvernare, securitate națională. Disponibil la https://www.democracycenter.ro/application/files/2414/6645/8012/White_Paper_-_Educatie-buna-guvernare-securitate-nationala.pdf

Bădescu, B., Mihuț, G., & Sum, P. (2018). Reforma învățământului superior în România: propuneri de schimbări pentru un sistem onest, eficient și incluziv. Disponibil la https://www.democracycenter.ro/romana/publicatii/policy-briefs/reforma-invatamantului-superior-romania-propuneri-de-schimbari-pentru-un-sistem-onest-eficient-si-incluziv

Biewen, M., & Thiele, M. (2020). Early tracking, academic vs. vocational training, and the value of ,,second-chance" options. Labour Economics, 66, 101900.

Borcan, Oana, Mikael Lindahl, and Andreea Mitrut. 2017. ,,Fighting Corruption in Education: What Works and Who Benefits?" American Economic Journal: Economic Policy, 9 (1): 180-209. DOI: 10.1257/pol.20150074

Brunello, G., & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. Economic policy, 22(52), 782-861.

CEDEFOP. (2009). Romania VET in Europe – Country Report. Disponibil la https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/eu/pub/cedefop/vetreport/2009_CR_RO.pdf

CEDEFOP. (2015). Spotlight on VET. Disponibil la https://www.cedefop.europa.eu/files/4135_en.pdf

CEDEFOP. (2019a). Vocational education and training in Europe. Romania. Disponibil la https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/romania

CEDEFOP. (2019b). National Qualifications Frameworks Developments in Europe 2019. Disponibil la https://www.cedefop.europa.eu/files/4190_en.pdf

CEDEFOP. (n.d.a) European qualifications framework. Disponibil la https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/european-qualifications-framework-eqf

CEDEFOP (n.d.b). National qualifications frameworks. Disponibil la https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/national-qualifications-framework-nqf

CEDEFOP. (2020). Overview of National Qualifications Framework Developments in Europe. Disponibil la https://www.cedefop.europa.eu/files/8611_en.pdf

Chestionarul Național Studențesc. (n.d.). Despre. Disponibil la https://chestionar-studenti.ro/despre/

Ciubotariu, B. (Octombrie 2020). Au renunțat la cariera universitară și s-au reprofilat pentru că nu aveau cu ce trăi. Un conferențiar universitar din Iași a părăsit învățământul pentru cariera de asistent medical. Zeci de tineri cu studii superioare au făcut școala postliceală sanitară și au plecat să lucreze în străinătate. Disponibil la https://www.bzi.ro/au-renuntat-la-cariera-universitara-si-s-au-reprofilat-pentru-ca-nu-aveau-cu-ce-trai-un-conferentiar-universitar-din-iasi-a-parasit-invatamantul-pentru-cariera-de-asistent-medical-zeci-de-tineri-cu-4058981

Comisia Europeană (n.d.). What is the Bologna Process? Disponibil la https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en

CNDIPT. (2015). Studiu de fezabilitate. Termeni de referință pentru introducerea de programe de tip dual/ucenicie în formarea profesională inițială din România. Disponibil la https://www.alegetidrumul.ro/uploads/proiecte_01_RO_Final_Mai_2015_Studiu_de_fezabilitate.pdf

CNDIPT. (2019a). Curriculum în învățământul profesional și tehnic. Disponibil la https://www.alegetidrumul.ro/uploads/proiecte_Brosura_CRR_RO_FINAL.pdf

CNDIPT. (2019b). Asigurarea calității în învățământul profesional și tehnic. Disponibil la https://www.alegetidrumul.ro/uploads/proiecte_Asigurarea_calitatii_RO_FINAL.pdf

Comisia Europeană. (2008). Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Disponibil la https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF-Archives-EN.pdf

CNDIPT. (2017). Anul învățământului Profesional și Tehnic. Bilanț si perspective 2017. Disponibil la https://www.alegetidrumul.ro/uploads/2017_Anul_invatamantului_PT2.pdf

CNFIS. (2019). Raport public 2019. Starea finanțării învățământului superior. Disponibil la http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2020/12/raport_public_CNFIS_2019.pdf

CNFIS. (2021). Propunere privind metodologia de alocare a fondurilor bugetare pentru finanțarea de bază și finanțarea suplimentară, a instituțiilor de învățământ superior de stat din România, pentru anul 2021. Disponibil la http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2021/01/PropCNFIS-MetodologieFB-FS-2021.pdf

CNRED. (n.d.). Sistemul de educație din România. Disponibil la https://www.cnred.edu.ro/ro/Sistemul-de-educatie-din-Romania

Cremonini, L. (2010). Short-cycle higher education: An international review. Center for Higher Education Policy Studies. Disponibil la https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/sites/www.wissenschaftsmanagement-online.de/files/migrated_wimoarticle/001_CHEPS5ShortCycleHE.pdf

Department of Education. (2020a). Further Education and Skills, England: January 2020. Disponibil la https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/861932/FE_and_Skills_commentary_January_2020.pdf

Department of Education. (2020b). Introduction of T Levels. Disponibil la https://www.gov.uk/government/publications/introduction-of-t-levels/introduction-of-t-levels

Department of Education and Skills. (2020). Further Education and Training (FET) Progression to Higher Education (HE) Transitions Reform Working Paper – June 2020. Disponibil la http://www.transition.ie/files/2020/des-transitions-sub-group-working-paper-june-2020.pdf

Douglass, J. A. (2000). *The California idea and American higher education*. Stanford University Press.

EACEA. (2021a). România. Reforme naționale în domeniul educației profesionale și în educația adulților. Disponibil la https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-vocational-education-and-training-and-adult-learning-56_ro

Eurydice. (2021b). Germany. Secondary and Post-Secondary Non-Tertiary Education. Disponibil la https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education-18_en

Eurydice. (2021c). Austria. Short-Cycle Higher Education. Disponibil la https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/short-cycle-higher-education-1_en

EACEA. România. Evaluarea învățământului profesional secundar superior. Disponibil la https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-vocational-upper-secondary-education-43_ro

EACEA. (2019). Centres of Vocational Excellence. Selection results. Disponibil la https://www.eacea.ec.europa.eu/grants/2014-2020/erasmus/centres-vocational-excellence_en

EACEA. (2018). The European Higher Education Area in 2018. Bologna Process impelmentation report. Disponibil la https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/bologna_internet_chapter_3_0.pdf

EC. (n.d.). Centres of Vocational Excellence. Disponibil la https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1501&langId=en

EC. (n.d.b). The EU Single Market. Regulated Professions Database. Asistent Medical Generalist (Romania). Disponibil la https://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regprof/index.cfm?action=regprof&id_regprof=9374&tab=general

EC. (n.d.c). A European approach to micro-credentials. Disponibil la A European approach to micro-credentials (europa.eu)

EC & OECD. (2018). Inclusive Entrepreneurship Policies: Country Assessment Notes Romania, 2018. Disponibil la https://www.alegetidrumul.ro/uploads/ROMANIA_IE_Country_Note_2018.pdf

EC. (2020). Erasmus+ Centres of Vocational Excellence. Disponibil la https://wayback.archive-it.org/12090/20210120142407/https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/factsheetcentersvocationalexcellence_a4_web.pdf

ECA. (n.d.). Associate degree. Disponibil la http://ecahe.eu/w/index.php?title=Associate_degree

EQAVET. (n.d.). European Quality Assurance in Vocational Education and Training. Disponibil la https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1536&langId=en

EHEA. (2005). The framework of qualifications for the European Higher Education Area. Disponibil la https://ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/85/2/Framework_qualificationsforEHEA-May2005_587852.pdf

EHEA. (2018). Paris Comuniqué. Disponibil la https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf

Enic-Naric. (n.d.). Regulated professions. Disponibil la https://www.enic-naric.net/regulated-professions.aspx

EURASHE. (2019). Short cycle HE: Mapping the situation. Disponibil la https://ehea.info/Upload/TPG_A_QF_RO_MK_1_SCHE.pdf

Eurydice. (2019). România. Organizarea învățământului post-secundar non-terțiar. Disponibil la https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-post-secondary-non-tertiary-education-38_ro

Eurydice. (2020a). Romania. Validation of non-formal and informal learning. Disponibil la https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/validation-non-formal-and-informal-learning-61_en

Eurydice. (2020b). The structure of the European education systems 2020/21. Schematic diagrams. Disponibil la https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/structure-european-education-systems-202021-schematic-diagrams_en

Eurydice. (2020/2021). Austria Overview. Disponibil la https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/austria_en

Eurydice. (2021). Finanțarea educației timpurii și a învățământului preuniversitar. Disponibil la https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-and-school-education-funding-64_ro

Europass. (n.d.) Description of the eight EQF levels. Disponibil la https://europa.eu/europass/en/description-eight-eqf-levels

Eurostat. (2020). Tertiary education statistics. Disponibil la https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Tertiary_education_statistics#Participation_by_level

Fartușnic, C., Florian, B., Iosifescu, S., & Mănăluță, O. (2014). Finanțarea sistemului de învățământ preuniversitar pe baza standardelor de cost: O evaluare curentă din perspectiva echității. UNESCO. Disponibil la https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/02/Finantarea-sistemului-de-invatamant-preuniversitar-pe-baza-standardelor-de-cost-2014.pdf

FEG. (n.d.). Despre noi. Disponibil la http://www.scoalafeg.ro/despre-noi/

Fundația Culturală Henri Coandă. (n.d.). Rețeaua națională a Școlilor Postliceale ”Henri Coandă”, patronată de Fundatia Cultural Umanitară “Henri Coanda”. Disponibil la http://univ-henricoanda.ro/categorie/invatamant-postliceal/

Guvernul României. (2018). Hotărârea nr. 132/2018 pentru modificarea și completarea Hotărârii Guvernului nr. 918/2013 privind aprobarea Cadrului național al calificărilor. Disponibil la https://lege5.ro/Gratuit/gi3tkmbqgmyq/hotararea-nr-132-2018-pentru-modificarea-si-completarea-hotararii-guvernului-nr-918-2013-privind-aprobarea-cadrului-national-al-calificarilor

Guvernul României. (2020). Hotărâre nr. 994 din 18 noiembrie 2020. Disponibil la http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/235162

Guvernul României. (2021a). Hotărârea Guvernului României privind aprobarea cifrelor de școlarizare pentru învățământul preuniversitar de stat și pentru învățământul superior de stat în anul școlar/universitar 2021-2022. Disponibilă la https://www.edu.ro/sites/default/files/Proiect_HG_Cifra_scolarizare_2021_2022.pdf

Guvernul României. (2021b). Hotărâre nr. 353 din 25 martie 2021 pentru modificarea Hotărârii Guvernului nr. 72/2013 privind aprobarea normelor metodologice pentru determinarea costului standard per elev/preșcolar și stabilirea finanțării de bază a unităților de învățământ preuniversitar de stat, care se asigură din bugetul de stat, din sume defalcate din T.V.A. prin bugetele locale, pe baza costului standard per elev/preșcolar. Disponibil la http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/240193

Hâj, C. M. (2017). Finanțarea învățământului preuniversitar. Document de poziție. Disponibil la http://coalitiaedu.ro/wp-content/uploads/2017/12/Finantarea-invatamantului-preuniversitar-octombrie-2017.pdf

Hâj, C., Țucă, P., & Alexe-Coteț, D. (2021). Accesul în învățământul superior – o perspectiva cantitativă - Analiză a tranziției generației școlare 2017/2018 în primul an universitar 2018/2019. UEFISCDI. Disponibil la https://uefiscdi.gov.ro/Publicatii-1

Hotnews. (Iulie 2021). Registru autorizate extras COLEGII. Disponibil la https://media.hotnews.ro/media_server1/document-2021-07-9-24908994-0-registru-autorizate-extras-colegii.pdf

Iosifescu, Ș., Mihăilă, C. V., Novak, C., & Parashiva, G. A. (2012). Raport privind starea calității în sistemul de învățământ preuniversitar din România. Disponibil la https://aracip.eu/storage/app/media/Documente/Resurse/Starea%20calitatii%20educatiei/raport%20privind%20starea%20calit%C4%83%C5%A3ii%20%C3%AEn%20sistemul%20de%20%C3%AEnv%C4%83%C5%A3%C4%83m%C3%A2nt%20preuniversitar%20din%20rom%C3%A2nia.pdf

Iosifescu, S., Novak, C., & Petrescu, P. (2018). Cercetare privind calitatea furnizorilor de ănvățământ profesional și tehnic din România. Disponibil la https://www.alegetidrumul.ro/uploads/proiecte_Studiul_privind_calitatea_furnizorilor_de_IPT_din_Romania.pdf

INS. (2021a). Numărul de elevi în cadrul învățământului postliceal și de maiștri. Disponibil la http://statistici.insse.ro:8077/tempo-online/#/pages/tables/insse-table

INS. (2021b). Numărul de studenți la licență. Disponibil la http://statistici.insse.ro:8077/tempo-online/#/pages/tables/insse-table

INS. (2021c). Absolvenți în învățământul profesional, postliceal și de maiștri, pe tipuri de școli și profiluri de pregătire. Disponibil la http://statistici.insse.ro:8077/tempo-online/#/pages/tables/insse-table

INS. (2011a). Nomenclatorul instituțiilor de învățământ. Disponibil la http://www.recensamantromania.ro/wp-content/uploads/2011/04/NOMINV_2011_VDIulie.pdf

INS. (2011b). Recensământul populației și locuințelor. Tab15. Populația stabilă de 10 ani și peste pe sexe, după nivelul de educație – categorii de localități, macroregiuni, regiuni de dezvoltare și județe. Disponibil la http://www.recensamantromania.ro/wp-content/uploads/2013/07/sR_TAB_15.xls

Iucu, R. B., Ciolan, L., Nedelcu, A., & Cartis, A. (2021). De ce micro-creditele trebuie sa devina ,,macro-politici" educaționale pentru definirea viitoarelor programe europene de studii. Disponibil la https://unibuc.ro/wp-content/uploads/2021/02/Micro-creditele-in-sistemul-universitar-din-Romania-final-cu-coperta.pdf

Kintzer, F. C. (1984). Short-cycle higher education: Purposes and issues. Higher Education, 13(3), 305-328.

Leegwater, M. (2015). Joint Quality Initiative — short history. Disponibil la http://ecahe.eu/assets/uploads/2016/01/Joint-Quality-Initiative-short-history.pdf

Lennon, M. K., Brijmohan, A., Lavigne, E., Yang, J., Moodie, G., & Wheelahan, L. (2016). Ontario Student Mobility: Carving paths of desire. Disponibil la https://www.oncat.ca/sites/default/files/media-files/2015-05-final-report-governing-council-of-uoft-a-decision-making-tool-and-guidelines-for-optimizing-ontario-credit-transfer-system.pdf

Marica, I. (2018, Noiembrie). Media investigation finds link between fake nurses in Sweden and schools in Romania. Romania Insider. Disponibil la https://www.romania-insider.com/media-fake-nurses-sweden-schools-romania/

MEC. (2020). Ordin privind acordarea autorizației de funcționare provizorie Universității Tehnice de Construcții București pentru Colegiul de Studii Terțiare Non-Universitare UTCB din municipiul București. Disponibil la https://aracip.eu/descarca/raeeextra/1217

MEC. (2021). Ordin administrație publică 3.611/2021. Disponibil la https://isjvl.ro/dupoqot/2021/04/Ordin-3611_2021.pdf

MEC, Eurostudent, UEFISCDI. (n.d.). Despre studiul european EUROSTUDENT. Disponibil la http://eurostudent.uefiscdi.ro/despre-eurostudent/

MECS. (2015a). ORDIN Nr. 4342 din 25 iunie 2015 pentru aprobarea Metodologiei-cadru privind organizarea și funcționarea învățământului terțiar nonuniversitar, organizat la nivelul colegiilor din cadrul instituțiilor de învățământ superior acreditate. Disponibil la https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/tertiar%20nonuniversitar/Ordin_4342_2015.pdf

MECS. (2015b). Ordinul nr. 5293/2015 privind aprobarea Structurii standardului de pregătire profesională din învățământul profesional și tehnic. Disponibil la https://lege5.ro/gratuit/haydgmbug4/structura-standardului-de-pregatire-profesionala-din-invatamantul-profesional-si-tehnic-ordin-5293-2015?dp=haztomjwhe2dk

MECS. (2016). Strategia Educației și Formării Profesionale din România pentru perioada 2016-2020. Disponibil la https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategia_VET%2027%2004%202016.pdf

MECTS & CNDIPT. (2011). Metodologia implementării Cadrului European de Referință pentru Asigurarea Calității în formarea profesională (EQARF) în învățământul profesional și tehnic din România. Disponibil la http://www.gnac.ro/wp-content/uploads/downloads/2012/06/Metodologia-implementarii-EQAVET-in-Romania.pdf

MEN, ANC. (2018). Referencing the Romanian National Qualifications Framework to the European Qualifications Framework.

Mihut, G. (2022). Romania: Public–private divide in a dual-track system. *International Higher Education, 109*(Winter Issue), pp. 34-35. doi.org/10.36197/IHE.2022.109.16

Ministerul Educației. (2017). Elevii care frecventează învățământul profesional, inclusiv dual, vor beneficia în continuare de burse profesionale. Disponibil la https://www.edu.ro/elevii-care-frecventeaz%C4%83-%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntul-profesional-inclusiv-dual-vor-beneficia-%C3%AEn-continuare-de-burse

Ministerul Educației. (n.d.). Unitatea pentru Finanțarea Învățământului Preuniversitar. Disponibil la https://edu.ro/unitatea-pentru-finan%C8%9Barea-%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntului-preuniversitar

Ministerul Educației. (2020). Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2019 – 2020. Disponibil la https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Minister/2020/Transparenta/Stare%20invatamant/Stare%20preuniversitar_rev_5.07.2021.pdf

Ministerul Educației. (n.d.). Învățământul terțiar nonuniversitar. Disponibil la https://www.edu.ro/tertiar-nonuniversitar

Ministerul Educației Naționale. (2018). ORDIN Nr. 3712/1.721/2018 din 21 mai 2018 privind aprobarea Metodologiei de elaborare, validare, aprobare și gestionare a standardelor ocupaționale și a modelului de standard ocupațional. Disponibil la https://mmuncii.ro/j33/images/Documente/Legislatie/O3712-1721-2018.pdf

Ministerul Educației Naționale. (2019). ORDIN Nr. 3177/660/2019 din 18 februarie 2019 privind aprobarea Metodologiei de elaborare, actualizare și gestionare a Registrului național al calificărilor profesionale din România. Disponibil la https://mmuncii.ro/j33/images/Documente/Legislatie/O3177-660-2019.pdf

Monitorul Oficial. (1998). Hotărâre nr. 855 din 26 noiembrie 1998 privind înființarea Centrului Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic. Disponibil la http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/16300

Monitorul Oficial. (2000). Ordonanța Nr. 129/2000 din 31 august 2000 Republicată privind formarea profesională a adulților. Disponibil la http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/MMJS/Legislatie/Munca/2017-03-03-OG_nr._129_din_2000_privind_formarea_profesionala.pdf

Monitorul Oficial. (2002). HOTĂRÂRE nr. 844 din 31 iulie 2002. Disponibil la http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/38117

Monitorul Oficial. (2004). Lege nr. 559 din 7 decembrie 2004. Disponibil la http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/57739

Monitorul Oficial. (2008). Hotărâre nr. 866 din 13 august 2008. Disponibil la http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/97107

Monitorul Oficial. (2008b). Ordonanța de Urgență 144/2008. Disponibil la https://www.oamr.ro/wp-content/uploads/2014/01/OUG-144_-2008.pdf

Monitorul Oficial. (2014a). ORDIN nr. 5005 din 2 decembrie 2014 privind aprobarea Metodologiei de organizare și desfășurare a examenului de certificare a calificării profesionale a absolvenților învățământului postliceal. Disponibil la http://www.isj-db.ro/static/files/OMEN.5005-2014.pdf

Monitorul Oficial. (2014b). ORDIN nr. 3.973 din 28 iulie 2014. Disponibil la http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/160559

Monitorul Oficial. (2015). ORDIN Nr. 4456 din 8 iulie 2015. Disponibil la https://www.isj.sv.edu.ro/Docs/CLDPS/OMECS%20nr.%204456%20din%2008.07.2015.pdf

Monitorul Oficial. (2018). ORDIN Nr. 4046/2018 din 29 iunie 2018. Disponibil la https://www.oamr.ro/wp-content/uploads/2018/07/Ordin-4046.pdf

Musset, P. (2014). OECD reviews of vocational education and training. A skills beyond school commentary on Romania. OECD. Disponibil la https://www.oecd.org/countries/romania/ASkillsBeyondSchoolCommentaryOnRomania.pdf

Noonan, P. (2016). VET funding in Australia Background, trends and future directions. Disponibil la https://www.vu.edu.au/sites/default/files/vet_funding_in_aus_background_trends_future_directions-mitchell-institute.pdf

OECD. (1973). Short-cycle higher educatuion. A search for identity. Disponibil la https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED081325.pdf

OECD (2001), Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264195905-en.

ONCAT. (n.d.). About us. Disponibil la https://oncat.ca/en/about-us

Pantazi, R. (Iulie, 2021). Interviu Sorin Cîmpeanu, despre colegiile universitare la care se intră fără BAC: Dacă vă referiți la scăderea standardelor și la ipocrizia că toate universitățile trebuie să formeze la nivel de doctorat, atunci este o coborâre a profesorilor universitari care predau în preuniversitar. Edupedu. Disponibil la https://www.edupedu.ro/interviu-sorin-cimpeanu-despre-colegiile-universitare-la-care-se-intra-fara-bac-daca-va-referiti-la-scaderea-standardelor-si-la-ipocrizia-ca-toate-universitatile-trebuie-sa-formeze-la-nivel-de-docto/

Parlamentul României. (1995). Legea învățământului nr. 84/1995. Disponibil la https://lege5.ro/Gratuit/hazdami/legea-invatamantului-nr-84-1995

Parlamentul României. (2004). Lege nr. 288 din 24 iunie 2004 privind organizarea studiilor universitare. Disponibil la http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/53315

Parlamentul României. (2016). Legea nr. 87/2006 pentru aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației. Disponibil la https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatamant-Superior/2016/asigurarea%20calitatii/Legea%2087_2006%20pt%20aprob%20OUG75_2005%20privind%20asigurarea%20calit%C4%83%C5%A3ii%20educa%C5%A3iei.pdf

Parlamentul României. (2018). Legea educației naționale nr 1/2011. Disponibil la https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018.pdf

Pekkarinen, T. (2008). Gender differences in educational attainment: Evidence on the role of tracking from a Finnish quasi-experiment. Scandinavian Journal of Economics, 110(4), 807-825.

Parry, G., Saraswat, A., & Thompson, A. (2017). Sub-bachelor Higher Education in the United Kingdom. *Quality Assurance Agency*. Disponibil la https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/about-us/sub-bachelor-higher-education-in-the-united-kingdom.pdf

Petrescu, I., Anghelache, C., Gogu, E., & Angel, M. (2018). Geneza si evolutia invatamantului superior din Romania in date statistice. Disponibil la https://www.aracis.ro/wp-content/uploads/2019/08/Geneza_si_evolutia_invatamantului_superior_din_Romania_2018.pdf

Piopiunik, Marc. (2014). The effects of early tracking on student performance: Evidence from a school reform in Bavaria, Economics of Education Review, Volume 42, 2014, 12-33.

PISA 2018 Technical Report. PISA 2018 Technical Report - PISA (oecd.org)

Pup, Antonia Laura. 2021. Meditațiile în România: sistem educațional paralel sau complementar? Policy Brief #78. Societatea Academică Română. Policy-brief-78-Meditatiile-in-Romania-1.pdf (romaniacurata.ro)

Rohova, M. (2011). Health Professionals Migration–The case of Romania. *Journal of Health Economics and Management, 2*(40), 3-21.

România Educată. (2021). Romania Educată. Proiect al Președintelui României. Disponibil la https://www.presidency.ro/files/userfiles/Raport%20Romania%20Educata%20-%2014%20iulie%202021.pdf

Schneeweis, N., & Zweimüller, M. (2014). Early tracking and the misfortune of being young. *The Scandinavian Journal of Economics*, *116*(2), 394-428.

SOLAS. (2020). Future FET: Transforming Learning The National Further Education and Training (FET) Strategy. Disponibil la https://www.solas.ie/f/70398/x/64d0718c9e/solas_fet_strategy_web.pdf

SOLAS. (n.d.). Who we are. Disponibil la https://www.solas.ie/

Svt Nyheter. (2018, Noiembrie). Mission Investigate exposé: Fake nurses working at Swedish hospitals. Disponibil la https://www.svt.se/nyheter/granskning/ug/mission-investigate-expose-fake-nurses-working-at-swedish-hospitals?fbclid=IwAR3KScUPKG2QPiyrRvMNf64qdiWMYYQilDbD_2uhA_X2d0LPiYEnfKZ3zrE

Trow, M. (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education. Carnegie Commission on Higher Education. Disponibil la https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf

UNESCO. (2011). International Standard Classification of Education ISCED 2011. Disponibil la http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf

UNESCO-UNEVOC. (2021). TVET country profiles: Romania. Disponibil la https://unevoc.unesco.org/home/Dynamic+TVET+Country+Profiles/country=ROU

Van de Werfhorst, H. G. (2018). Early tracking and socioeconomic inequality in academic achievement: Studying reforms in nine countries. Research in Social Stratification and Mobility, 58, 22-32.

Vlăduț, Z., Stroie, D., & Ghețu, C. (2020). Analiza funcțională a ECVET în România. Disponibil la https://www.anpcdefp.ro/library/ANPCDEFP/ECVET/2021/analiza-funcional-a-ECVET-in-Romania.pdf

Wheelahan, L., Moodle, G., Lennon, M. C., Brijmohan, M., & Lavigne, E. (2016). Student mobility in Ontario: A framework and decision-making tool for building better pathways. Disponibil la https://www.oncat.ca/sites/default/files/media-files/2015-05-decision-making-tool-governing-council-of-uoft-a-decision-making-tool-and-guidelines-for-optimizing-ontario-credit-transfer-system.pdf

* * *

Anexe

Anexa 1: Numărul de elevi, media și mediana pe specializare din învățământul postliceal, SIIR

Specializare/Calificare	Mean	Median	Număr total
Asistent medical generalist	58.0	44.0	48099
Asistent medical de farmacie	19.4	18.0	7667
Asistent medical balneo -fiziokinetoterapie și recuperare	17.5	16.0	3070
Tehnician transporturi auto interne și internaționale	29.8	29.0	1340
Asistent medical de radiologic	29.8	27.0	1222
Analist programator	22.6	27.0	1222
Asistent de gestiune	25.3	27.0	1162
Tehnician controlul calității produselor agroalimentare	25.5	27.0	1097
Tehnician laborant pentru protecția calității mediului	27.5	30.0	961
Maistru mecanic	23.4	28.0	912
Maistru electromecanic auto	30.3	29.0	908
Tehnician echipamente periferice și birotică	29.3	29.0	851
Tehnician silvic	37.3	27.0	783
Tehnician diagnostic auto	25.5	25.5	766
Tehnician echipamente de calcul	29.4	28.0	646
Tehnician devize și măsurători în construcții	28.8	29.5	634
Asistent de gestiune în unități de cazare și alimentație	27.4	28.0	631
Tehnician tehnolog mecanic	26.1	26.0	627
Tehnician electronist echipamente de automatizare	27.7	27.5	610
Tehnician protecția plantelor	29.9	28.5	597
Maistru electromecanic aparate de masura și automatizări	24.1	27.5	579
Tehnician în activități de secretariat	27.4	28.0	576
Tehnician electromecanic auto	27.6	28.5	496
Tehnician optometrist	36.9	29.0	480
Maistru construcții civile, industriale și agricole	22.7	23.0	477
Tehnician electroenergetician	27.9	26.0	446
Administrator rețele locale și de comunicații	25.3	28.0	430
Tehnician instructor auto	30.1	30.0	422
Asistent medical de laborator	15.0	16.0	406
Tehnician activități de agroturism montan	28.9	28.0	404
Cosmetician	18.2	19.0	401
Organizator de conferințe, congrese, târguri și expoziții	33.3	33.0	400
Stilist	22.2	27.0	399
Tehnician cadastru funciar -topograf	23.4	25.0	397
Creator - proiectant îmbrăcăminte	21.8	20.0	371
Tehnician aparate electromedicale	26.3	27.0	368
Tehnician nutriționist	27.8	28.0	361
Agent de turism - ghid	27.2	28.0	353
Maistru electrician centrale, stații și rețele electrice	23.2	25.0	348
Asistent manager	28.3	28.0	340
Tehnician operator mașini cu comandă numerică	23.4	28.0	327
Maistru instalator în construcții	22.6	24.0	317

Asistent manager unități hoteliere	19.5	25.0	312
Tehnician infrastructura rețele telecomunicații	31.1	27.5	311
Tehnician proiectant în construcția de mașini	25.1	24.0	276
Tehnician electronist telecomunicații	21.8	26.0	262
Agent vamal	27.5	24.5	220
Asistent de gestiune în transporturi	36.7	26.5	220
Antrenor	45.8	45.5	183
Maistru masini și aparate electrice	24.9	24.0	174
Tehnician proiectant urbanism și amenajarea teritoriului	29.0	28.5	174
Agent comercial	23.0	28.0	161
Maistru telecomunicații	78.5	78.5	157
Agent fiscal	26.0	30.0	156
Tehnician activități comerciale	26.4	28.0	132
Tehnician dietetician	25.6	26.0	128
Tehnician maseur	15.6	14.5	125
Tehnician în echipamente biomedicale	40.0	24.0	120
Tehnician pentru panificație și produse făinoase	18.7	24.0	112
Tehnician electronist electronică industrială	25.3	25.0	101
Maistru construcții navale	24.8	24.0	99
Designer vestimentar	24.3	26.0	97
Funcționar bancar	16.0	18.5	96
Maistru electrician în construcții	23.3	21.5	93
Maistru confecții îmbrăcăminte (maistru croitor)	18.4	19.0	92
Maistru mecanic mașini și utilaje pentru construcții	30.3	31.0	91
Cameraman - fotoreporter	12.5	10.5	75
Maistru cazangerie, construcții metalice și sudură	12.3	14.5	74
Operator portuar	34.0	34.0	68
Maistru mecanic la exploatarea, întreținerea și repararea utilajelor și echipamentelor de foraj -extracție	22.0	21.0	66
Tehnician exploatări forestiere	33.0	33.0	66
Topograf în construcții	32.5	32.5	65
Designer în industria lemnului	31.0	31.0	62
Proiectant decorațiuni interioare	15.3	18.5	61
Maistru tâmplar mobilă și binale	29.5	29.5	59
Detectiv particular	18.7	19.0	56
Laborant pentru construcții	27.5	27.5	55
Maistru la producerea metalelor neferoase	27.5	27.5	55
Maistru mecanic agricol	27.5	27.5	55
Operator economic diriginte oficiu poștal	27.5	27.5	55
Tehnician în comerț internațional	27.5	27.5	55
Maistru frigotehnist	27.0	27.0	54
Tehnician termoenergetician	25.0	25.0	50
Maistru agronom	24.5	24.5	49

Tehnician produse finite din industria lemnului	23.5	23.5	47
Asistent pentru ocrotirea persoanelor vârstnice	22.0	22.0	44
Tehnician ortoprotezist	21.0	21.0	42
Editor de imagine	17.0	17.0	34
Maistru electromecanic locomotive	31.0	31.0	31
Maistru termoenergetic	15.0	15.0	30
Pedagog de recuperare	7.5	7.5	30
Tehnician chimist	30.0	30.0	30
Tehnician în prelucrarea cărnii și a laptelui	9.7	0.0	29
Maistru mecanic pentru utilaje de construcții și terasamente	29.0	29.0	29
Maistru electrician protecții prin relee și automatizari în centrale electrice	25.0	25.0	25
Operator sunet	22.0	22.0	22
Maistru pentru tehnologia chimică anorganică	21.0	21.0	21
Maistru mecanic întreținere și reparare utilaje și instalații în industrializarea lemnului	19.0	19.0	19
Optician	9.5	9.5	19
Maistru ceramist (ceramică fină)	18.0	18.0	18
Maistru la prelucrarea țițeiului și petrochimie	18.0	18.0	18
Maistru pentru produse făinoase și panificație	18.0	18.0	18
Ergoterapeut	8.0	8.0	16
Tehnician în industria cimentului	0.0	0.0	0

Anexa 2: Variația numărului de elevi pe specializare din postliceal între 2017-2018 și 2020-2021, SIIR

Designer vestimentar	1.5	1.5	3
Tehnician proiectant în construcția de mașini	1.0	-2.0	3
Maistru cazangerie, construcții metalice și sudură	1.0	1.0	2
Tehnician în comerț internațional	2.0	2.0	2
Tehnician în echipamente biomedicale	2.0	2.0	2
Maistru frigotehnist	1.0	1.0	1
Maistrutermoenergetic	1.0	1.0	1
Tehnician pentru panificație și produse făinoase	1.0	1.0	1
Maistru masini și aparate electrice	0.0	0.0	0
Operator economic diriginte oficiu poștal	0.0	0.0	0
Optician	0.0	0.0	0
Pedagog de recuperare	0.0	0.0	0
Tehnician electronist echipamente de automatizare	0.0	2.0	0
Tehnician electronist telecomunicații	0.0	0.0	0
Operator portuar	-1.0	-1.0	-1
Tehnician proiectant urbanism și amenajarea teritoriu	-0.5	-0.5	-1
Tehnician termoenergetician	-1.0	-1.0	-1
Maistru ceramist (ceramică fină)	-3.0	-3.0	-3
Tehnician dietetician	-3.0	-3.0	-3
Asistent manager	-1.0	3.0	-5
Tehnician produse finite din industria lemnului	-5.0	-5.0	-5
Tehnician electronist electronică industrială	-3.5	-3.5	-7
Maistru electromecanic aparate de masura automatizări	-1.3	0.5	-8
Tehnician echipamente de calcul	-2.0	1.0	-8
Cosmetician	-0.6	0.0	-9
Creator- proiectant îmbrăcăminte	-1.0	-1.0	-9
Maistru electrician în construcții	-5.0	-5.0	-10
Tehnician maseur	-5.0	-5.0	-10
Tehnician optometrist	-3.3	-1.0	-13
Tehnician operator mașini cu comandă numerică	-7.5	-7.5	-15
Cameraman- fotoreporter	-11.0	-11.0	-22
Tehnician controlul calității produselor agroalimentare	-2.0	2.0	-22
Asistent de gestiune în unități de cazare și alimentație	-1.5	0.0	-22
Stilist	-5.4	-1.0	-27
Tehnician transporturi auto interne și internaționale	-1.9	0.0	-28
Maistru instalator în construcții	-5.8	-3.0	-29
Asistent manager unități hoteliere	-5.3	-2.0	-32
Agent fiscal	-8.5	-5.0	-34
Asistent medical balneofiziokinetoterapie și recuperare	-3.5	-2.0	-444
Asistent medical de farmacie	-4.1	-3.0	-1236

Designer vestimentar	1.5	1.5	3
Tehnician proiectant în construcția de mașini	1.0	-2.0	3
Maistru cazangerie, construcții metalice și sudură	1.0	1.0	2
Tehnician în comerț internațional	2.0	2.0	2
Tehnician în echipamente biomedicale	2.0	2.0	2
Maistru frigotehnist	1.0	1.0	1
Maistrutermoenergetic	1.0	1.0	1
Tehnician pentru panificație și produse făinoase	1.0	1.0	1
Maistru masini și aparate electrice	0.0	0.0	0
Operator economic diriginte oficiu poștal	0.0	0.0	0
Optician	0.0	0.0	0
Pedagog de recuperare	0.0	0.0	0
Tehnician electronist echipamente de automatizare	0.0	2.0	0
Tehnician electronist telecomunicații	0.0	0.0	0
Operator portuar	-1.0	-1.0	-1
Tehnician proiectant urbanism și amenajarea teritoriu	-0.5	-0.5	-1
Tehnician termoenergetician	-1.0	-1.0	-1
Maistru ceramist (ceramică fină)	-3.0	-3.0	-3
Tehnician dietetician	-3.0	-3.0	-3
Asistent manager	-1.0	3.0	-5
Tehnician produse finite din industria lemnului	-5.0	-5.0	-5
Tehnician electronist electronică industrială	-3.5	-3.5	-7
Maistru electromecanic aparate de masura automatizări	-1.3	0.5	-8
Tehnician echipamente de calcul	-2.0	1.0	-8
Cosmetician	-0.6	0.0	-9
Creator- proiectant îmbrăcăminte	-1.0	-1.0	-9
Maistru electrician în construcții	-5.0	-5.0	-10
Tehnician maseur	-5.0	-5.0	-10
Tehnician optometrist	-3.3	-1.0	-13
Tehnician operator mașini cu comandă numerică	-7.5	-7.5	-15
Cameraman- fotoreporter	-11.0	-11.0	-22
Tehnician controlul calității produselor agroalimentare	-2.0	2.0	-22
Asistent de gestiune în unități de cazare și alimentație	-1.5	0.0	-22
Stilist	-5.4	-1.0	-27
Tehnician transporturi auto interne și internaționale	-1.9	0.0	-28
Maistru instalator în construcții	-5.8	-3.0	-29
Asistent manager unități hoteliere	-5.3	-2.0	-32
Agent fiscal	-8.5	-5.0	-34
Asistent medical balneofiziokinetoterapie și recuperare	-3.5	-2.0	-444
Asistent medical de farmacie	-4.1	-3.0	-1236

Anexa 3: Lista programelor postliceale închise între 2017-2018 și 2020-2021, SIIR

Specializare/Calificare	Fără elevi in 2020
Asistent medical generalist	16.3%
Antrenor	25.0%
Asistent de gestiune în unități de cazare și alimentație	30.8%
Creator - proiectant îmbrăcăminte	33.3%
Asistent medical de farmacie	38.9%
Asistent medical balneo -fiziokinetoterapie și recuperare	39.2%
Agent fiscal	42.9%
Agent comercial	44.4%
Cosmetician	44.8%
Asistent de gestiune	45.0%
Asistent medical de radiologic	46.3%
Analist programator	48.5%
Agent vamal	50.0%
Maistru ceramist (ceramică fină)	50.0%
Maistru electrician protecții prin relee și automatizari în centrale electrice	50.0%
Maistru frigotehnist	50.0%
Maistru termoenergetic	50.0%
Operator economic diriginte oficiu poștal	50.0%
Operator portuar	50.0%
Optician	50.0%
Tehnician pentru panificație și produse făinoase	50.0%
Tehnician termoenergetician	50.0%
Asistent manager	57.9%
Tehnician echipamente periferice și birotică	58.1%
Tehnician instructor auto	58.8%
Administrator rețele locale și de comunicații	59.3%
Asistent de gestiune în transporturi	60.0%
Cameraman - fotoreporter	60.0%
Tehnician electronist electronică industrială	60.0%
Tehnician silvic	60.0%
Tehnician protecția plantelor	61.9%
Maistru confecții îmbrăcăminte (maistru croitor)	62.5%
Tehnician diagnostic auto	63.9%
Tehnician în activități de secretariat	64.3%
Tehnician cadastru funciar -topograf	65.0%
Editor de imagine	66.7%
Maistru pentru tehnologia chimică anorganică	66.7%
Operator sunet	66.7%
Tehnician exploatări forestiere	66.7%
Tehnician în comerț internațional	66.7%
Asistent medical de laborator	67.3%
Organizator de conferințe, congrese, târguri și expoziții	68.8%

Tehnician activități de agroturism montan	68.8%
Maistru electrician centrale, stați i și rețele electrice	69.6%
Tehnician proiectant urbanism și amenajarea teritoriului	70.0%
Tehnician electroenergetician	70.4%
Maistru electromecanic auto	71.4%
Tehnician dietetician	71.4%
Tehnician tehnolog mecanic	71.4%
Tehnician aparate electromedicale	72.2%
Tehnician operator mașini cu comandă numerică	72.2%
Agent de turism - ghid	73.3%
Tehnician electromecanic auto	73.3%
Tehnician controlul calității produselor agroalimentare	74.2%
Asistent manager unități hoteliere	75.0%
Designer vestimentar	75.0%
Maistru mecanic la exploatarea, întreținerea și repararea utilajelor și echipamentelor de foraj -extracție	75.0%
Maistru tâmplar mobilă și binale	75.0%
Pedagog de recuperare	75.0%
Tehnician electronist telecomunicații	75.0%
Tehnician transporturi auto interne și internaționale	75.4%
Maistru electromecanic aparate de masura și automatizări	75.9%
Maistru mecanic	76.3%
Tehnician echipamente de calcul	76.5%
Tehnician optometrist	76.9%
Tehnician electronist echipamente de automatizare	77.1%
Tehnician devize și măsurători în construcții	77.8%
Designer în industria lemnului	80.0%
Funcționar bancar	80.0%
Maistru construcții civile, industriale și agricole	80.0%
Maistru construcții navale	80.0%
Maistru mecanic mașini și utilaje pentru construcții	80.0%
Tehnician produse finite din industria lemnului	80.0%
Tehnician proiectant în construcția de mașini	80.0%
Maistru instalator în construcții	81.0%
Tehnician laborant pe ntru protecția calității mediului	81.1%
Tehnician infrastructura rețele telecomunicații	81.3%
Maistru electrician în construcții	83.3%
Tehnician maseur	83.3%
Tehnician nutriționist	83.3%
Stilist	84.8%
Maistru masini și aparate electrice	85.7%
Maistru cazangerie, construcții metalice și sudură	87.5%
Proiectant decorațiuni interioare	91.7%
Asistent medical de igienă și sănătate publică	100.0%

Asistent medical de nutriție și dietetică	100.0%
Asistent pentru ocrotirea persoanelor vârstnice	100. 0%
Asistent producător film TV	100.0%
Asistent regizor artistic	100.0%
Bibliotecar studii medii	100.0%
Creator - proiectant articole din piele și înlocuitori	100.0%
Ergoterapeut	100.0%
Laborant pentru construcții	100.0%
Maistru agronom	100.0%
Maistru electromecanic locomotive	100.0%
Maistru fabricarea cherestelei	100.0%
Maistru la construcții de căi ferate, drumuri și poduri	100.0%
Maistru la prelucrarea țițeiului și petrochimie	100.0%
Maistru la producerea metalelor neferoase	100.0%
Maistru mecanic agricol	100.0%
Maistru mecanic întreținere și reparare utilaje și instalații de exploatarea lemnului	100.0%
Maistru mecanic întreținere și reparare utilaje și instalații în industrializarea lemnului	100.0%
Maistru sondor la probe de producție, intervenții și reparații sonde	100.0%
Tehnician activități comerciale	100.0%
Tehnician chimist	100.0%
Tehnician drumuri și poduri	100.0%
Tehnician edilitar	100.0%
Tehnician hidroenergetician	100.0%
Tehnician iluminare filmare	100.0%
Tehnician în echipamente biomedicale	100.0%
Tehnician în prelucrarea cărnii și a laptelui	100.0%
Tehnician ortoprotezist	100.0%
Topograf în construcții	100.0%

Calitate în învățământul superior:
INTERNAȚIONALIZARE ȘI BAZE DE DATE

Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Capital Uman 2014- 2020

Conținutul acestui material nu reprezintă în mod obligatoriu poziția oficială a Uniunii Europene sau a Guvernului României.

ISBN: 978-606-95508-2-3

August, 2022