

IMPACTUL MANAGEMENTULUI CALITĂȚII ASUPRA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR TEHNICE ÎN VEDEREA COMPATIBILIZĂRII CU SPAȚIUL EUROPEAN ȘI CORELAREA CU CERINȚELE PIEȚEI

Teză destinată obținerii
titlului științific de doctor
la

Universitatea Politehnica Timișoara
în domeniul INGINERIE ȘI MANAGEMENT

Fiz. Zoltán Béla Farkas

Conducător științific: prof.univ.dr.ing. Anca Drăghici
Referenți științifici: prof.univ.dr.ing. Sorin Popescu
prof.univ.dr.ing. Dan Maniu Dușe
conf.univ.dr.ec., ing. Matei Tămășilă

Ziua susținerii tezei:08.10.2015

Seriile Teze de doctorat ale UPT sunt:

- | | |
|---|--|
| 1. Automatică | 10. Știința Calculatoarelor |
| 2. Chimie | 11. Știința și Ingineria Materialelor |
| 3. Energetică | 12. Ingineria sistemelor |
| 4. Ingineria Chimică | 13. Inginerie energetică |
| 5. Inginerie Civilă | 14. Calculatoare și tehnologia informației |
| 6. Inginerie Electrică | 15. Ingineria materialelor |
| 7. Inginerie Electronică și Telecomunicații | 16. Inginerie și Management |
| 8. Inginerie Industrială | 17. Arhitectură |
| 9. Inginerie Mecanică | 18. Inginerie civilă și instalații |

Universitatea Politehnică Timișoara a inițiat seriile de mai sus în scopul diseminării expertizei, cunoștințelor și rezultatelor cercetărilor întreprinse în cadrul scolii doctorale a universității. Seriile conțin, potrivit H.B.Ex.S Nr. 14 / 14.07.2006, tezele de doctorat susținute în universitate începând cu 1 octombrie 2006.

Copyright © Editura Politehnică – Timișoara, 2015

Această publicație este supusă prevederilor legii dreptului de autor. Multiplicarea acestei publicații, în mod integral sau în parte, traducerea, tipărirea, reutilizarea ilustrațiilor, expunerea, radiodifuzarea, reproducerea pe microfilme sau în orice altă formă este permisă numai cu respectarea prevederilor Legii române a dreptului de autor în vigoare și permisiunea pentru utilizare obținută în scris din partea Universității Politehnică Timișoara. Toate încălcările acestor drepturi vor fi penalizate potrivit Legii române a drepturilor de autor.

România, 300159 Timișoara, Bd. Republicii 9,
Tel./fax 0256 403823
e-mail: editura@edipol.upt.ro

CUVÂNT ÎNAINTE

Teza de doctorat „**IMPACTUL MANAGEMENTULUI CALITĂȚII ASUPRA DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR TEHNICE ÎN VEDEREA COMPATIBILIZĂRII CU SPAȚIUL EUROPEAN ȘI CORELAREA CU CERINȚELE PIEȚEI**”, ca lucrare de cercetare interdisciplinară, se încadrează în domeniul științific al managementului educației și al calității în educație, cu referire directă asupra modului în care acest domeniu de știință poate fi dezvoltat, implementat și influențează organizațiile de formare de tip preuniversitar, în corelație cu dinamica și tendințele actuale ale mediului economico-social, la nivelul țării noastre. Domeniul de cercetare abordat este în centrul atenției cercetărilor naționale și internaționale din ultimii ani, fiind dovedit faptul că preocuparea pentru dezvoltarea competențelor, și implicit a calificărilor, în societatea cunoașterii și inovării reprezintă modul esențial (primordial realizat prin intermediul unităților din rețeaua de învățământ preuniversitar) de dezvoltare a resursei umane.

La nivelul învățământului profesional și tehnic din România, reformele din domeniul asigurării calității au fost continue și susținute de activitatea Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP). Cu toate acestea, lipsesc studiul privind impactul politicilor acesteia asupra proceselor educative (învățare-predare, testare, examinare, certificare) sau asupra modului în care organizațiile de formare au evoluat (s-au dezvoltat sau nu). De asemenea, lipsesc analize detaliate cu privire la modul în care dezvoltarea competențelor, proces realizat în școală, este perceput de diferiți stakeholderi (elevi, cadre didactice, angajatori), ceea ce ar putea scoate la iveală neconcordanțe, lipsuri sau curențe ale sistemului și proceselor asociate. Astfel, apare delimitarea breșei de cercetare concretizată în tema abordată și, așa cum se poate observa din conținutul tezei, modalitatea de soluționare, prin cercetare științifică interdisciplinară, este una inovativă la nivel național, prin asocierea și integrarea numeroase cercetări de marketing (cercetări proprii), realizate prin metoda sondajului pe bază de chestionare aplicate elevilor, profesorilor și angajatorilor) având acoperire națională. Demersul de cercetare a condus la elaborarea unui model al succesului școlar, care a fost apoi implementat (testat și validat) la nivelul unei instituții a învățământului preuniversitar (profesional și tehnic) românesc.

Rezultatele obținute și concluziile formulate, precum și experiența acumulată, autorul, în calitate de doctorand pe de-o parte și ca evaluator ARACIP, pe de altă parte, au făcut posibile atingerea cu succes a obiectivelor de cercetare propuse.

Dezvoltările realizate în planul cercetărilor teoretico-aplicative în domeniul impactului managementului calității asupra dezvoltării competențelor tehnice, în cazul organizațiilor de formare de tip preuniversitar din România (cu referire la învățământul profesional și tehnic, în special), au surprins aspecte fenomenologice importante, la nivel macroeconomic. În finalul lucrării, cercetările au fost extinse la nivel microeconomic, pentru a raporta rezultatele și concluziile obținute la nivel național, prin prezentarea unui exemplu de bună practică (rezultat din analiza dinamică, pe ultimii 5 ani, 2010 - 2015) realizat la Colegiul Tehnic „Batthyány Ighác” Gheorgheni (județul Harghita). Întregul demers de cercetare adoptat a fost posibil datorită nivelului de cunoștințe la care a ajuns autorul și a experienței sale profesionale în domeniul educației și managementului acestei unități școlare din învățământul preuniversitar.

Finalizarea programului doctoral și susținerea publică a tezei a fost o experiență plină de provocări, posibilă doar sub presiunea inspirației și a efortului susținut, dar și datorită sprijinului și încurajărilor primite de-a lungul ultimilor 5 ani (2010 - 2015), ca urmare a numeroase consultări și discuții cu diferiți specialiști.

La final de activitate științifică, mă simt dator și onorat să adresez cu înțâietate aprecierile și mulțumirile mele dnei prof. univ. dr. ing. Anca DRAGHICI, în calitate de conducător științific, în primul rând pentru ocazia unică oferită de a desfășura programul doctoral sub coordonarea sa, dar în special pentru încrederea și sprijinul pe care mi l-a acordat în toate fazele pregătirii, realizării și susținerii tezei de doctorat.

Se cuvin aduse mulțumiri *Comisiei de referenți științifici*: domnului prof.univ.dr.ec., ing. Marian MOCAN, președinte al Comisiei de Susținere Publică a tezei, care a acceptat cu amabilitate să prezideze ședința și să-mi fie alături cu acest prilej; domnului prof.univ.dr.ing. Dan Maniu DUȘE (Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu) care m-a inițiat în demersul științific al managementului educației (împreună cu d-na prof. Carmen Sonia DUȘE, căreia îi datorez în mare parte realizările mele practice, în școală), prin pedanta analiză a tezei și observațiile pertinente realizate, contribuind astfel la evidențierea mai bună a rezultatelor obținute în cadrul programului doctoral. Cursurile urmate la masterul Managementul educațional, din cadrul Universității „Lucian Blaga” din Sibiu și cărțile, la care am avut acces cu această ocazie, mi-au fost de un real folos în deslușirea hățușului noțional și procesual al cercetării și au contribuit hotărâtor la realizarea tezei de doctorat; domnului prof.univ.dr.ing., ec. Sorin POPESCU (Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca) pentru inspirația oferită datorită cărților sale excelente în domeniul managementului calității, pentru recenzia profesionistă a tezei de doctorat și pentru observațiile și aprecierile făcute, în urma cărora au fost rafinate unele aspecte prezentate în lucrare; domnului conf.univ.dr.ec., ing. Matei TĂMĂȘILĂ (Universitatea Politehnică Timișoara) pentru sugestiile și sfaturile oferite de-a lungul discuțiilor avute pe marginea temei de cercetare, în mod special pentru contribuția adusă la fortificarea direcției de cercetare.

De-a lungul celor cinci ani de studii doctorale au fost alături de mine membrii Comisiei de Îndrumare: doamna prof.univ.dr.ing. Gabriela PROȘTEAN, domnul prof.univ.dr.ing. Constantin-Dan DUMITRESCU și domnul prof. dr. ing. Marian MOCAN, cărora vreau să le mulțumesc pentru observațiile profesioniste făcute la susținerea referatelor de cercetare, observații ce au contribuit la îmbunătățirea demersului și scenariului de cercetare și la finalizarea în bune condiții a tezei de doctorat.

Parcursul cercetărilor nu a fost unul solitar! Colegii mei de doctorat (de la IOSUD-UPT, Facultatea de Management în Producție și Transporturi), din grupul de cercetare coordonat de d-na prof.univ.dr.ing. Anca DRĂGHICI, mi-au fost alături, iar în acest moment mă fac să le datorez bucuria și să împărtășesc cu ei împlinirea unui drum ce l-am străbătut împreună ajutându-ne și încurajându-ne, dar și bucurându-ne de reușitele noastre.

Ideea temei de cercetare a fost rezultatul vizitelor mele de evaluare externă, în calitate de evaluator ARACIP, la numeroase unități ale învățământului preuniversitar din România. Pe lângă aspectul formal al acestei activități, prin discuțiile și analizele numeroaselor situații concrete, din școlile românești ale prezentului, am putut înțelege complexitatea fenomenului, particularitățile acestuia în diferite zone și sub-culturi din România, dar și tendințele ce se manifestă. Astfel, discuțiile purtate cu directorii școlilor și cadrele didactice au scos la iveală numeroase aspecte ale managementului schimbării și conflictului (cumulat cu dovezi clare ale ignorării sau incapacității de aplicare a metodelor de managementul stresului) din cadrul sistemului de învățământ preuniversitar din România, și care are drept cauze decalajul dintre „*ceea ce este și ceea ce se dorește a fi*”, ca urmare a presiunilor din partea autorităților privind: cerințele managementului calității și ale performanței, privind creșterea rolului acestor școli pe piața muncii și alinierea procesului de învățământ la standarde europene (considerate a fi definitorii pentru o stare de normalitate!), dar toate acestea pe baza unui management de resurse fragile, limitate și adesea inexistente. Toate acestea, m-au convins că am argumente suficiente și motivația (nu doar ca evaluator ARACIP, dar mai ales ca dascăl cu o vechime de peste 25 de ani, ca director de școală de aproape 20 ani și ca om) de a realiza cercetarea prin programul doctoral, și de a experimenta (asumându-mi toate riscurile!) un model al succesului școlar la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (județul Harghita).

Mare parte a rezultatelor de cercetare descrise în cadrul lucrării nu ar fi fost posibile fără aportul voluntar și anonim a sute de respondenți (elevi, profesori și angajatori) din toată țara, care au consimțit să răspundă la chestionare și să-și exprime opiniile. Vă mulțumesc pentru încrederea acordată și pentru convingerea împărtășită că doar prin studii temeinice și rezultate științifice obținute, situația calității învățământului preuniversitar din România poate fi aliniată la tendințele europene și în consens cu cerințele manifestate pe piața muncii.

Mulțumesc pentru înțelegere și sprijin tuturor colegilor de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (județul Harghita), care m-au inspirat în momentele decizionale critice ale cercetărilor, m-au degrețat de unele sarcini didactice și manageriale atunci când activitatea de la programul doctoral a fost mai intensă sau când am participat la conferințe naționale sau internaționale.

În final, mulțumesc familiei mele pentru răbdarea, înțelegerea și ajutorul continuu oferit pe parcursul activității mele de doctorat (2010 - 2015) și nu numai. Mulțumesc tuturor prietenilor care m-au înțeles, m-au ajutat și au fost lângă mine în toți acești ani.

Timișoara, Septembrie 2015

Autorul
fiz. Zoltán Béla FARKAS

Farkas, Zoltán Béla

Impactul managementului calității asupra dezvoltării competențelor tehnice în vederea compatibilizării cu spațiul european și corelarea cu cerințele pieței

Teze de doctorat ale UPT, Seria 16, Nr. 21, Editura Politehnica, 2015, 340 pagini, 183 figuri, 116 tabele.

ISSN:2343-7928

ISSN-L:2343-7929

ISBN: 978-606-35-0010-7

Cuvinte cheie: managementul calității, educația, formarea profesională, competențe profesionale, educația preuniversitară, cercetări de marketing, succesul școlar

Rezumat,

Obiectivul principal al tezei de doctorat a fost de a elabora un model al succesului școlar (transferabil și asimilabil în practică) și care să țină seama de două categorii de nevoi/tendințe: (a) compatibilizarea cu spațiul european; (b) corelarea cu cerințele pieței interne (locale, regionale). Modelul propus a fost asimilat și transferat în practica unei organizații de formare din învățământul preuniversitar românesc (dovedit prin cercetările teoretice și aplicative prezentate). Lucrarea este vastă, totalizând 320 pagini (inclusiv 8 anexe), conținând un capitol introductiv, 6 capitole consistente și echilibrate aferente problematicii de cercetare și un capitol final de concluzii, contribuții personale și direcții viitoare de cercetare, 183 figuri, 116 tabel și o listă cu 131 titluri bibliografice.

CUPRINS

CUVÂNT ÎNAINTE	3
CUPRINS	5
Lista de tabele	8
Lista de figuri	12
INTRODUCERE	17
1. Importanța și motivarea temei de cercetare	17
2. Obiectivele tezei de doctorat. Structura tezei.....	18
1. EDUCAȚIA ȘI FORMAREA PROFESIONALĂ. DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE	27
1.1. Competențe. Învățământul centrat pe competențe - Definiții și clasificări	28
1.1.1. <i>Perspectiva psiho-pedagogică și socio-cognitivă asupra competențelor</i> 28	
1.1.2. <i>Modele de acțiune a competențelor</i>	31
1.1.3. <i>Perspectiva managementului resurselor umane asupra competențelor</i> 32	
1.1.4. <i>Perspectiva managementului cunoașterii asupra competențelor</i>	42
1.1.5. <i>Tipologia competențelor</i>	47
1.2. Abordarea competențelor în cazul sistemului de educație preuniversitar național.....	51
1.2.1. <i>Scurt istoric</i>	51
1.2.2. <i>Repere conceptuale relative la cadrul legislativ național</i>	53
1.3. Învățare, formarea și calificarea – procesul dezvoltării competențelor în învățământul profesional și tehnic.....	61
1.3.1. <i>Învățământul profesional și tehnic – definirea cadrului contextual al cercetărilor (nivelul macroeconomic)</i>	61
1.3.1.1. Repere ale formării profesionale inițiale.....	63
1.3.1.2. Formarea profesională continuă (învățarea pe tot parcursul vieții) – prezentare succintă	65
1.3.2. <i>Analiza actorilor și stakeholderilor învățământului profesional și tehnic – definirea scenariului de cercetare adoptat</i>	67
1.4. Concluzii	72
2. REPERE ALE MANAGEMENTUL CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIA PREUNIVERSITARĂ DIN ROMÂNIA	75
2.1. Repere legislative în managementul calității în educația preuniversitară din România 76	
2.1.1. <i>Instituții și rolul acestora în managementul calității aferent învățământului profesional și tehnic din România</i>	76
2.1.2. <i>Documentele sistemului de management al calității</i>	78
2.2. Evaluarea calității în educația preuniversitară românească	81
2.2.1. <i>Evaluarea internă a calității educației - repere procedurale și metodologice ale autoevaluării</i>	86
2.2.2. <i>Evaluarea externă a calității educației</i>	89
2.3. Analiza diferențelor de percepție asupra calității produsului și procesului educațional în cazul unor stakeholderi.....	90
2.4. Managementul strategic al calității în educația preuniversitară.....	93
2.5. Concluzii	99
3. ANALIZA MODULUI DE REALIZARE CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE LA NIVEL EUROPEAN	100
3.1. Caracterizarea contextului european și național al educației și formării profesionale...101	
3.1.1. <i>Repere de evoluție a contextului european al educației</i>	101
3.1.2. <i>Repere ale politici europene în domeniul calității educației și formării profesionale</i>	107
3.1.3. <i>Sinteza contextul național raportat la cel european</i>	109

3.2. Analiza politicilor naționale în domeniul calității educației și formării profesionale.....	113
3.2.1. Politica națională în domeniul calității educației și formării profesionale în Austria	113
3.2.2. Politica națională în domeniul calității educației și formării profesionale în Belgia	116
3.2.3. Repere ale politicii naționale în domeniul educației în Finlanda	117
3.2.4. Politica națională în domeniul calității educației și formării profesionale în Franța	118
3.2.5. Repere ale politicii naționale în domeniul educației în Germania	119
3.2.6. Repere ale politicii naționale în domeniul educației în Grecia	119
3.2.7. Politica națională în domeniul calității educației și formării profesionale în Irlanda	120
3.2.8. Politica națională în domeniul calității educației și formării profesionale în Italia	121
3.2.9. Politica națională în domeniul calității educației și formării profesionale în Olanda	122
3.2.10. Politica națională în domeniul calității educației și formării profesionale în Polonia	123
3.2.11. Politica națională în domeniul calității educației și formării profesionale în Regatul Unit al Marii Britanii și Irlandei de Nord.....	124
3.2.12. Politica națională în domeniul calității educației și formării profesionale în Spania.....	125
3.2.13. Repere ale politicii naționale în domeniul educației în Suedia	127
3.2.14. Repere ale politicii naționale în domeniul educației în Ungaria	127
3.3. Concluzii	128
4. CERCETĂRI DE MARKETING PRIVIND PERCEPȚIA ELEVILOR ȘI CADRELOR DIDACTICE ASUPRA CALITĂȚII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREUNIVERSITAR DIN ROMÂNIA.....	130
4.1. Cercetare de marketing privind percepția elevilor asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România	131
4.1.1. <i>Repere metodologice</i>	131
4.1.2. <i>Prelucrarea datelor experimentale. Rezultate și concluzii</i>	133
4.1.3. <i>Concluzii generale ale cercetării</i>	141
4.2. Cercetare de marketing privind percepția cadrelor didactice asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România.....	143
4.2.1. <i>Repere metodologice</i>	143
4.2.2. <i>Prelucrarea datelor experimentale. Rezultate și concluzii</i>	148
4.2.3. <i>Concluzii generale ale cercetării</i>	162
4.3. Concluzii - Analiza comparativă a rezultatelor cercetărilor de marketing.....	164
5. CERCETĂRI APLICATIVE PRIVIND UNELE ASPECTE ALE MANAGEMENTULUI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PROFESIONAL ȘI TEHNIC LA NIVEL REGIONAL ȘI LOCAL	166
5.1. Cercetări de marketing privind investigarea nevoii și motivației pentru formarea continuă a personalului didactic din învățământul preuniversitar din județul Harghita	167
5.1.1. <i>Aspecte de natură metodologică</i>	167
5.1.2. <i>Prelucrarea datelor experimentale. Rezultate și concluzii</i>	169
5.1.3. <i>Concluzii generale asupra cercetării realizate</i>	185

5.2. Cercetări de marketing privind investigarea opiniilor elevilor asupra produsului și procesului educativ la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni	186
5.2.1. Aspecte metodologice ale cercetării.....	186
5.2.2. Prelucrarea datelor experimentale. Rezultate și concluzii	188
5.2.3. Concluzii generale asupra cercetării realizate.....	233
5.3. Cercetări privind capitalizarea opiniilor angajatorilor asupra produsului educativ al Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni	235
5.3.1. Aspecte metodologice ale cercetării.....	235
5.3.2. Prelucrarea datelor experimentale. Rezultate și concluzii	237
5.3.3. Concluzii generale asupra cercetării realizate.....	250
5.4. Concluzii - Analiza comparativă a rezultatelor cercetării	252
6. CERCETĂRI TEORETICO-APLICATIVE PRIVIND CONCEPȚIA UNUI MODEL AL SUCCESULUI ȘCOLAR	258
6.1. Premise teoretice – modele de excelență în afaceri.....	259
6.2. Modelul succesului școlar propus	264
6.3. Cercetări aplicative pentru testarea și validarea modelului succesului școlar - cazul la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni	267
6.3.1. Dinamica numărului de elevi înscriși la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (2010 – 2015).....	268
6.3.2. Rata de succes la bacalaureat în perioada 2010 - 2015.....	271
6.3.4. Rata de succes în certificarea competențelor profesionale în perioada 2010 - 2015.....	275
6.3.5. Rata de succes a absorbției absolvenților pe piața muncii și în cadrul învățământului postliceal și universitar	282
6.3.6. Creșterea vizibilității internaționale prin cooperări și parteneriate naționale și internaționale	285
6.4. Concluzii.....	287
7. CONCLUZII. CONTRIBUȚII PERSONALE. DIRECȚII VIITOARE DE CERCETARE	288
7.1. Concluzii generale	288
7.2. Contribuții personale	291
7.3. Direcții viitoare de cercetare.....	292
BIBLIOGRAFIE	294
ANEXE.....	301
Anexa 1 Sinteza nivelurilor definite de Cadru European al Calificărilor (EQF).....	301
Anexa 2 Structura comună a standardelor și standardelor de referință	303
Anexa 3 Chestionar pentru identificarea percepției elevilor asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România	306
Anexa 4 Chestionar privind identificarea percepțiilor cadrelor didactice asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România.....	309
Anexa 5 Chestionar privind identificarea nevoii și motivației pentru formarea continuă a personalului didactic din învățământul preuniversitar (județul Harghita)	313
Anexa 6 Chestionar privind investigarea opiniei elevilor asupra procesului educativ de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni.....	316
Anexa 7 Chestionar privind investigarea opiniei angajatorilor asupra procesului educativ de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni	328
Anexa 8 Curriculum vitae	330

Lista de tabele

Tabelul 1.1. Tipologia condițiilor ce însoțesc situațiile	39
Tabelul 1.2. Descrierea orizonturilor contextuale în cazul procesului de predare – învățare (adaptat după (Cerghit, 2002))	41
Tabelul 1.3. Evoluția spre managementul aspirației (adaptat după (Harpan, 2015))	46
Tabelul 1.4. Perspectiva mediilor educațional și organizațional asupra competențelor generale și specifice	48
Tabelul 1.5. Niveluri de competențe după (Aubret și Gilbert, 2003)	49
Tabelul 1.6. Sinteza unor aspecte relevante asupra competențelor transversale	50
Tabelul 1.7. Caracteristici semnificative ale competențelor colective (Dragomirescu, 2004)	51
Tabelul 1.8. Momentelor de referință în adoptarea învățământului centrat pe competențe, (la nivel preuniversitar) în România (adaptat după (Voiculescu, 2012))	51
Tabelul 1.9. Calsificarea competențelor conform CNFPA	57
Tabelul 1.10. Tipologia competențelor cheie – Cadrul European al Calificărilor	58
Tabelul 1.11. Stakeholderii unei organizații de formare din domeniul învățământului preuniversitar (adaptat după (Burrows, 1999), citat de (Anastasiu, 2013))	70
Tabelul 2.1. Contribuția principalilor stakeholderi la asigurarea calității acestora	82
Tabelul 4.1. (3) Ce modificări ai introduce în cadrul instruirii practice a specialității tale?	134
Tabelul 4.2. (9) Ce instrumente/echipamente ar ușura pregătirea ta?	138
Tabelul 4.3. Concluziile generale ale cercetării raportate la obiectivele specifice	141
Tabelul 4.4. (4) Care dintre elementele enumerate mai jos ar fi cele mai potrivite pentru dezvoltarea învățământului profesional?	150
Tabelul 4.5. (5) În ce măsură lipsa manualelor obstrucționează munca profesorului?	151
Tabelul 4.6. Concluziile generale ale cercetării raportate la obiectivele specifice	163
Tabelul 4.7. Analiza comparativă a rezultatelor cercetărilor de marketing	164
Tabelul 5.1. Tendința centrală și dispersia răspunsurilor în cazul factorilor de favorizează învățarea	172
Tabelul 5.2. Analiza statistică totală a itemilor considerați	172
Tabelul 5.3. Factorii motivați care favorizează învățarea în opinia cadrelor didactice respondente și ierarhizarea acestora în funcție de frecvență	173
Tabelul 5.4. Tendința centrală și dispersia răspunsurilor în cazul analizei factorilor care împiedică învățarea	175
Tabelul 5.5. Analiza statistică totală a itemilor considerați	175
Tabelul 5.6. Factorii motivați care împiedică învățarea în opinia cadrelor didactice și ierarhizarea acestora în funcție de frecvență	176
Tabelul 5.7. Tendința centrală și dispersia răspunsurilor în cazul analizei domeniilor de interes pentru formarea continuă	178
Tabelul 5.8. Analiza statistică totală a itemilor considerați	178

Tabelul 5.9. Domeniile de interes pentru educația cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și ierarhizarea acestora în funcție de frecvența răspunsurilor	179
Tabelul 5.10. Tendința centrală și dispersia răspunsurilor în cazul analizei abilităților teoretice deținute și considerate esențiale în învățare de către cadrele didactice	181
Tabelul 5.11. Analiza statistică totală a itemilor considerați	182
Tabelul 5.12. Abilități teoretice de învățare în opinia cadrelor didactice participante la sondaj și ierarhizarea acestora în funcție de frecvență	182
Tabelul 5.13. Tendința centrală și dispersia răspunsurilor în cazul analizei abilităților practice deținute și considerate esențiale în învățare de către cadrele didactice	183
Tabelul 5.14. Ierarhizarea abilități practice de învățare în funcție de frecvența răspunsurilor date de cadrele didactice	184
Tabelul 5.15. Detalii asupra elevilor cuprinși în eșantionul de cercetare	187
Tabelul 5.16. (1) De ce ai ales să urmezi cursurile acestei școli?	188
Tabelul 5.17. (2) Înainte de a opta pentru această școală, ce surse ai consultat pentru a te informa despre ce oferă?	189
Tabelul 5.18. (3) Ești mulțumit(ă) de cum se desfășoară orele de clasă la care participi?	190
Tabelul 5.19. (4) Câți profesori încurajează dezvoltarea competențelor/abilităților practice?	191
Tabelul 5.20. (5) Ți s-au adus la cunoștință prevederile Regulamentului intern al școlii?	192
Tabelul 5.21. (6) Dacă ai răspuns „Da” la întrebarea nr. 5, precizează în ce măsură respecti prevederile acestuia:	192
Tabelul 5.22. (7) Școala, prin cadrele didactice, te-a informat care este misiunea, viziunea și țintele strategice ale sale?	193
Tabelul 5.23. (8) Te simți în siguranță la școală?	194
Tabelul 5.24. (9). Cât de curat este în școala ta?	194
Tabelul 5.25. (10) Ai fost pregătit(ă) de profesorii tăi/dirigintele tău să acționezi în cazul unei situații medicale de urgență?	195
Tabelul 5.26. (11) Ai participat la un exercițiu de evacuare în caz de incendiu sau cutremur?	196
Tabelul 5.27. (12) Ți s-au făcut instructaje cu privire la normele de protecția muncii în clasă, laboratoare/ateliere școală/locul de desfășurare a stagiului de pregătire practică la agenții economici?	197
Tabelul 5.28. (13) Ai fost instruit(ă) cu privire la respectarea normelor de siguranță și securitate în muncă înainte de începerea stagiului de pregătire practică?	198
Tabelul 5.29. (14) În opinia ta, nivelul dotărilor cu mijloace și materiale pentru desfășurarea orelor de laborator și de pregătire practică este:	199
Tabelul 5.30. (15) Orarul pe care l-ai primit este respectat?	199
Tabelul 5.31. (16) Cum ți se par sarcinile școlare pentru tine: (Exemple: teme, proiecte, participare la ore etc.)	200
Tabelul 5.32. (17) Profesorii tăi te învață să folosești noțiunile învățate în situații cotidiene de viață?	201
Tabelul 5.33. (18) Colaborezi în rezolvarea sarcinilor de lucru primite în timpul orelor:	202
Tabelul 5.34. 19. Ești încurajat(ă) de profesori în timpul orelor să îți afirmi propriile idei?	202
Tabelul 5.35. (20) Îți cer profesorii să faci legături între informațiile predate la	203

diferite discipline teoretice*) cu disciplinele tehnologice de specialitate	
Tabelul 5.36. (21) În timpul orelor de clasă ai avut ocazia să îți faci propriul plan de muncă?	204
Tabelul 5.37. (22) Profesorii tăi folosesc la ore și alte materiale didactice* în afară de manual, tablă și cretă?	204
Tabelul 5.38. (23) La ce discipline folosești TIC?	205
Tabelul 5.39. (24) Ai acces în școală la Internet?	206
Tabelul 5.40. (25) În opinia ta, mijloacele de învățământ și auxiliarele curriculare pentru orele de instruire practică sunt:	207
Tabelul 5.41. (26) Ai acces la biblioteca școlii?	208
Tabelul 5.42. (27). Care este frecvența cu care împrumuți/consuți o carte de la bibliotecă?	209
Tabelul 5.43. (28) Planificarea / Orarul orelor de specialitate în spațiile școlare special destinate este:	210
Tabelul 5.44. (29) În ce măsură agenții economici la care îți desfășori stagiul de pregătire practică răspund așteptărilor tale?	210
Tabelul 5.45. (30) Școala ta în parteneriat cu agenții economici la care îți desfășori stagiul de pregătire practică organizează activități de „job shadowing”*: Tabelul 5.46. (31) Ți-au acordat profesorii tăi sprijin suplimentar la învățătură, la școală, atunci când l-ai solicitat?	211
Tabelul 5.47. (32) Profesorii tăi ți-au spus la începutul anului școlar cum vei fi evaluat la disciplinele de studiu?	212
Tabelul 5.48. (33) Notele pe care le obții sunt anunțate:	214
Tabelul 5.49. (34) Ți s-a oferit ocazia să-ți acorzi nota singur?	215
Tabelul 5.50. (35) Ai carnet de elev?	215
Tabelul 5.51. (36) Dacă ai răspuns „Da” la întrebarea nr. 35, este carnetul tău de elev completat cu notele / mediile pe care le-ai obținut pe parcursul semestrului/anului?	215
Tabelul 5.52. (37) Cum te recompensează profesorii tăi pentru rezultatele tale școlare?	216
Tabelul 5.53. (38) Comunicarea cu dirigintele clasei este:	217
Tabelul 5.54. (39) Susținerea pe care dirigintele și profesorii școlii ți-au oferit-o în dezvoltarea personală este:	218
Tabelul 5.55. (40) Faci parte din Consiliul elevilor?	219
Tabelul 5.56. (41) Dacă faci parte din Consiliul elevilor pe școală, cu ce frecvență se întrunește acest consiliu?	219
Tabelul 5.57. (42) Ai participat la vreo activitate extrașcolară organizată de școală?	220
Tabelul 5.58. (43) Școala în care înveți este implicată în proiecte locale, naționale sau internaționale?	221
Tabelul 5.59. (44) Ai participat la activități destinate prevenirii consumului de alcool, tutun, droguri desfășurate în școală?	221
Tabelul 5.60. (45) Ca elev, ai participat sau participi la activități de voluntariat?	222
Tabelul 5.61. (46) Dacă ai răspuns „da” la întrebarea nr. 45, cine a organizat activitățile la care ai participat?	222
Tabelul 5.62. (47) Comunicarea ta cu conducerea școlii este:	223
Tabelul 5.63. (48) Au primit părinții tăi acasă vreo adresă / scrisoare de la școală?	224
Tabelul 5.64. (49) Dacă ai răspuns "Da" la întrebarea nr. 48, conținutul adresei / scrisorii se referea la:	225
Tabelul 5.65 (50) De câte ori vin părinții/tutorele tăi/tău la școală?	226

Tabelul 5.66. (51) Părinții sau tutorele tău au participat la vreo activitate organizată de școală?	226
Tabelul 5.67. (52) Folosești manuale școlare aprobate de Ministrul Educației Naționale (MEN)?	227
Tabelul 5.68. (53). La ce discipline de studiu NU ai parcurs toată materia?	228
Tabelul 5.69. (54) Cu ce persoane din școală discuți despre problemele tale personale?	229
Tabelul 5.70. (55) Dacă la întrebarea nr. 54 ai ales o variantă în care discuți cu cineva din școală, cât de des discuți?	231
Tabelul 5.71. (56) Te-ai simțit discriminat, pe vreun motiv, vreodată, la școală?	231
Tabelul 5.72. (57) Ce dorești să faci după absolvire?	232
Tabelul 5.73. Sinteza opiniilor și părerilor reprezentanților angajatorilor (rezultate de cercetare)	250
Tabelul 5.74. Analiza comparativă a rezultatelor cercetării - portretul procesului și produsului învățământului preuniversitar realizat de Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni	253
Tabelul 6.1. Număr de elevi înscriși în anul școlar 2010 - 2011	268
Tabelul 6.2. Număr de elevi înscriși în anul școlar 2011 - 2012	269
Tabelul 6.3. Număr de elevi înscriși în anul școlar 2012 - 2013	269
Tabelul 6.4. Număr de elevi înscriși în anul școlar 2013 - 2014	269
Tabelul 6.5. Număr de elevi înscriși în anul școlar 2014 - 2015	269
Tabelul 6.6. Dinamica numărului de elevi înscriși în perioada 2010 - 2015	270
Tabelul 6.7. Rata de succes la bacalaureat în anul 2010 - 2011	271
Tabelul 6.8. Rata de succes la bacalaureat în anul 2011 - 2012	272
Tabelul 6.9. Rata de succes la bacalaureat în anul 2012 - 2013	272
Tabelul 6.10. Rata de succes la bacalaureat în anul 2013 - 2014	273
Tabelul 6.11. Rata de succes la bacalaureat în anul 2014 - 2015	273
Tabelul 6.12. Indicatorii ratei de succes la bacalaureat, în perioada 2010 - 2015	274
Tabelul 6.13. Rata de succes în certificarea competențelor profesionale în anul 2010 - 2011	275
Tabelul 6.14. Rata de succes în certificarea competențelor profesionale în anul 2011 - 2012	276
Tabelul 6.15. Rata de succes în certificarea competențelor profesionale în anul 2012 - 2013	277
Tabelul 6.16. Rata de succes în certificarea competențelor profesionale în anul 2013 - 2014	278
Tabelul 6.17. Rata de succes în certificarea competențelor profesionale în anul 2014 - 2015	279
Tabelul 6.18. Indicatorii ratei de succes în certificarea competențelor profesionale, în perioada 2010 - 2015	281
Tabelul 6.19. Insertția absolvenților 2010 - 2011	282
Tabelul 6.20. Insertția absolvenților 2011 - 2012	283
Tabelul 6.21. Insertția absolvenților 2012 - 2013	283
Tabelul 6.22. Insertția absolvenților 2013 - 2014	284
Tabelul 6.23. Sinteza indicatorilor dinamicii ratei de succes în absorbția absolvenților pe piața muncii și învățământului postliceal și universitar, în perioada 2010 - 2014 și previziunea acestora în următorii 3 ani	284

Lista de figuri

Fig. 1. Modelul de tip „cutie neagră” asociat cercetării științifice din programul doctoral (Nichici, 2010)	19
Fig. 2. Logica abordată a rezolvării temei de cercetare (obiectivele tezei de doctorat)	22
Fig. 3. Structura adoptată a tezei de doctorat – modalitatea de atingere a obiectivelor de cercetare propuse	23
Fig. 1.0. Harta conceptuală a problematicii aferente capitolului 1	27
Fig. 1.1 Modelul capabilității umane (Northouse, 2004)	31
Fig. 1.2. Modelul integrator al competenței	32
Fig. 1.3. Competențele în viziunea organizației	34
Fig. 1.4. Diferența între a fi competent și a avea competențe (sintetizat după (Sanghi, 2007; Voiculescu, 2012))	35
Fig. 1.5. Structura competenței profesionale (adaptat după (Corbos, 2005))	36
Fig. 1.6. Structura competenței profesionale (adaptat după (Corbos, 2002; Voiculescu, 2012))	37
Fig. 1.7. Schematizarea sarcinii ca unitate de bază a acțiunii competente	38
Fig. 1.8. Schematizarea modurilor de manifestare și analiză a influențelor contextului ca factor extern al competenței	40
Fig. 1.9. Schematizarea contextului ca factor extern al competenței	41
Fig. 1.10. Sinteza abordării capitalului uman (Harpan, 2015)	45
Fig. 1.11. Sinteza transformărilor în modul de abordare a laturii umane a organizațiilor	47
Fig. 1.12. Schema definiției competențelor profesionale	55
Fig. 1.13. Schema definiției competențelor transversale	55
Fig. 1.14. Schema calificării	56
Fig. 1.15. Sistemul de competențe utilizat în formarea continuă a personalului didactic	60
Fig. 1.16. Structura învățământului profesional și tehnic din România și relaționarea sa cu viața profesională	63
Fig. 1.17. Organizarea și obiectivele strategice ale învățământului profesional și tehnic din România	64
Fig. 1.18. Structura și stakeholderii implicați în procesul de formare profesională	66
Fig. 1.19. Principalii actori ai pieței de servicii educaționale din România (nivelul național și județean, local)	68
Fig. 1.20. Scenariul de cercetare adoptat	72
Fig. 1.21. Sinteza abordărilor competențelor	73
Fig. 1.22. Sinteza tipologiei competențelor	74
Fig. 2.0. Harta conceptuală a problematicii aferente capitolului 2	75
Fig. 2.1. Ierarhizarea piramidală a documentelor sistemului de management al calității	79
Fig. 2.2. Determinanți ai managementului calității în procesul educațional	83
Fig. 2.3. Elemente definitorii ale asigurării calității în educație	84
Fig. 2.4. Obiective principale urmărite prin asigurarea-evaluarea calității	85
Fig. 2.5. Domenii și criterii de asigurare a calității procesului educațional, în unitățile de învățământ	86
Fig. 2.6. Diferențe de percepție asupra calității produsului și procesului educațional în cazul unor stakeholderi	90

Fig. 2.7. Schema asigurării calității serviciilor unei organizații furnizoare de servicii de educație (unitate de învățământ) – sinteza competențelor necesare	93
Fig. 3.0. Harta conceptuală a problematicii aferente capitolului 3	100
Fig. 3.1. Afîșul Cercului Calității (http://www.gnac.ro/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Afisul-Cercul-Calitatii.pdf)	109
Fig. 4.0. Harta conceptuală a problematicii aferente capitolului 4	130
Fig. 4.1. Structura chestionarului: grupe de întrebări aferente obiectivelor specifice	131
Fig. 4.2. Forma de învățământ a respondenților	132
Fig. 4.3. Mediul de proveniență al elevilor participanți la sondaj	132
Fig. 4.4. Vârsta respondenților	132
Fig. 4.5. (1) În cadrul orientării profesionale ai decis la ce specialitate să te înscrii?	133
Fig. 4.6. (2) Ești mulțumit cu nivelul instruirii din cadrul specialității tale?	133
Fig. 4.7. (4) În ce măsură îți poți imagina care sunt sarcinile unui absolvent care a absolvit acest profil la locul de muncă?	135
Fig. 4.8. (5) După părerea ta în ce măsură se leagă disciplinele de specialitate între ele?	135
Fig. 4.9. (8) În ce măsură se leagă disciplinele de specialitate de cunoștințele tale anterioare?	137
Fig. 4.10. (10) Recunoști conexiunile dintre discipline?	139
Fig. 4.11. (11) În ce măsură crezi că se poate asimila materia predată în cadrul modulelor?	139
Fig. 4.12. (12) După părerea ta, în ce măsură vei fi capabil să utilizezi acele cunoștințe pe care le dobândești la orele de specialitate?	140
Fig. 4.13. Structura chestionarului: grupe de întrebări aferente obiectivelor specifice	144
Fig. 4.14. Genul respondenților	144
Fig. 4.15. Vârsta respondenților cuprinși în sondaj	145
Fig. 4.16. Venitul mediu lunar al gospodăriei relativ la respondenții cuprinși în sondaj	145
Fig. 4.17. Numărul de persoane din gospodăriile respondenților cuprinși în sondaj	146
Fig. 4.18. Mediul de activitate al respondenților cuprinși în sondaj	146
Fig. 4.19. Vechimea în învățământ a respondenților	147
Fig. 4.20. Numărul de locuri de muncă avute în învățământ	147
Fig. 4.21. Titulatura în cadrul unității de învățământ	148
Fig. 4.22. Structura eșantionului pe grade didactice	148
Fig. 4.23. (1) V-ați mai confruntat cu situații în care aceeași parte de materie era cerută la mai multe discipline?	149
Fig. 4.24. (2) Cât este de cuprinzătoare materia, după părerea dumneavoastră?	149
Fig. 4.25. (3) Pe ce plan ați schimba lipsurile din cadrul disciplinei?	150
Fig. 4.26. Reprezentarea grafică a răspunsurilor de la întrebarea 4	151
Fig. 4.27. Reprezentarea grafică a răspunsurilor de la întrebarea 5	151
Fig. 4.28. (6) Este de ajuns cantitatea și calitatea manualelor în procesul instructiv - educativ?	152
Fig. 4.29. (7) În ce măsură oglindește pregătirea elevilor, cerințele competențelor profesionale?	152
Fig. 4.30. (8) Unde asimilează elevul cerințele competențelor profesionale	153
Fig. 4.31. (10). Dacă ați fi dumneavoastră în locul elevului, credeți că v-ați putea angaja cu competențele profesionale dobândite?	157

Fig. 4.32. (11) Sunteți în cunoștință de cauză ce competențe ar trebui să cunoască un elev la sfârșitul ciclului de pregătire?	157
Fig. 4.33. (13) În ce măsură există manuale, materiale auxiliare care sunt accesibile elevilor?	161
Fig. 4.34. (14) Există suprapuneri între diferite module?	161
Fig. 4.35. (15) Cât de logic este conceput planul de învățământ al unei anumite calificări/domeniu, din punctul de vedere al succesiunii disciplinelor?	161
Fig. 4.36. (16) În ce măsură sunt utilizabile cunoștințele anterioare ale elevilor?	162
Fig. 4.37. (17) Care este nivelul competențelor în comparație cu particularitățile de vârstă ale elevilor?	162
Fig. 5.0. Harta conceptuală a problematicii aferente capitolului 5	166
Fig. 5.1. Structura chestionarului: grupe de întrebări și itemi de analiză (adaptat după (Aneculăesei, 2013))	168
Fig. 5.2. Caracteristicile demografice ale eșantionului pe grupe de vârstă și gen	168
Fig. 5.3. Evaluarea globală a nevoii de învățare	170
Fig. 5.4. Taxonomia factorilor motivatori și demotivatori ai învățării cadrelor didactice	171
Fig. 5.5. Evaluarea globală a factorilor care favorizează învățarea	173
Fig. 5.6. Ierarhizarea celor mai importanți factorii motivanți care favorizează învățarea	174
Fig. 5.7. Evaluarea globală a factorilor care împiedică învățarea	175
Fig. 5.8. Ierarhizarea celor mai importanți factorii demotivatori ai învățării	176
Fig. 5.9. Evaluarea globală a formelor de instruire/educarea continuă	177
Fig. 5.10. Evaluarea globală a domeniilor de interes pentru educația/formarea continuă	178
Fig. 5.11. Ierarhizarea celor mai importanți factorii demotivatori ai învățării	179
Fig. 5.12. Taxonomia itemilor considerați pentru analiza abilităților de învățare a cadrelor didactice	180
Fig. 5.13. Evaluarea abilităților teoretice	181
Fig. 5.14. Ierarhia abilităților teoretice de învățare deținute de cadrele didactice din învățământul preuniversitar harghitean	182
Fig. 5.15. Evaluarea abilităților practice	183
Fig. 5.16. Ierarhia abilităților practice de învățare deținute de cadrele didactice din învățământul preuniversitar harghitean	184
Fig. 5.17. Portretul cadrului didactic din învățământul preuniversitar harghitean – prototipul determinat pe baza eșantionului utilizat în cercetare (dimensiuni ale comportamentului privind formarea continuă a competențelor)	185
Fig. 5.18. Structura chestionarului: itemi de analiză (nr. întrebări din chestionar)	186
Fig. 5.19. Caracteristicile demografice ale eșantionului de elevi	188
Fig. 5.20. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 1	189
Fig. 5.21. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 2	190
Fig. 5.22. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 3	191
Fig. 5.23. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 4	191
Fig. 5.24. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 5	192
Fig. 5.25. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 6	193
Fig. 5.26. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 7	193
Fig. 5.27. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 8	194
Fig. 5.28. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 9	195
Fig. 5.29. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 10	196
Fig. 5.30. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 11	197

Fig. 5.31. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 12	198
Fig. 5.32. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 13	198
Fig. 5.33. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 14	199
Fig. 5.34. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 15	200
Fig. 5.35. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 16	200
Fig. 5.36. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 17	201
Fig. 5.37. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 18	202
Fig. 5.38. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 19	203
Fig. 5.39. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 20	203
Fig. 5.40. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 21	204
Fig. 5.41. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 22	205
Fig. 5.42. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 23	206
Fig. 5.43. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 24	207
Fig. 5.44. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 25	208
Fig. 5.45. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 26	208
Fig. 5.46. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 27	209
Fig. 5.47. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 28	210
Fig. 5.48. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 29	211
Fig. 5.49. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 30	212
Fig. 5.50. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 31	213
Fig. 5.51. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 32	214
Fig. 5.52. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 33	214
Fig. 5.53. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 34	215
Fig. 5.54. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 36	216
Fig. 5.55. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 37	217
Fig. 5.56. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 38	218
Fig. 5.57. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 39	218
Fig. 5.58. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 40	219
Fig. 5.59. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 41	220
Fig. 5.60. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 42	220
Fig. 5.61. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 43	221
Fig. 5.62. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 44	221
Fig. 5.63. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 45	222
Fig. 5.64. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 46	223
Fig. 5.65. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 47	224
Fig. 5.66. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 48	224
Fig. 5.67. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 49	225
Fig. 5.68. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 50	226
Fig. 5.69. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 51	227
Fig. 5.70. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 52	228
Fig. 5.71. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 53	229
Fig. 5.72. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 54	230
Fig. 5.73. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 55	231
Fig. 5.74. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 56	232
Fig. 5.75. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 57	232
Fig. 5.76. Portretul elevului de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni – prototipul determinat pe baza eșantionului reprezentativ utilizat în cercetare	234
Fig. 5.77. Structura planului de interviu cu angajatorii: itemi de analiză (numărul întrebării din chestionar)	236
Fig. 5.78. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 1	237

Fig. 5.79. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 3	238
Fig. 5.80. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 4	239
Fig. 5.81. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 5	239
Fig. 5.82. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 10	240
Fig. 5.83. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 12	241
Fig. 5.84. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 13	242
Fig. 5.85. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 16	243
Fig. 5.86. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 17	243
Fig. 5.87. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 18	244
Fig. 5.88. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 19	244
Fig. 5.89. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 10	245
Fig. 5.90. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 22	246
Fig. 5.91. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 24	246
Fig. 5.92. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 25	247
Fig. 5.93. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 26	247
Fig. 5.94. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 27	248
Fig. 5.95. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 29	248
Fig. 5.96. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 32	249
Fig. 6.0. Harta conceptuală a problematicii aferente capitolului 6	258
Fig. 6.1. Modelul excelenței în afaceri - în Modelul japonez al TQM (Cătuneanu și Drăgulănescu, 2001; Oprean și Kifor, 2002)	260
Fig. 6.2. Modelul excelenței în afaceri - Premiului Național pentru Calitate Malcom Baldrige (Cătuneanu și Drăgulănescu, 2001; Oprean și Kifor, 2002)	261
Fig. 6.3. Modelul EFQM al excelenței (Cătuneanu și Drăgulănescu, 2001; Oprean și Kifor, 2002)	263
Fig. 6.4. Modelul excelenței în afaceri propus de Kanji (Kanji, 1996)	264
Fig. 6.5. Descrierea (reprezentarea) generală a modelului succesului școlar propus	266
Fig. 6.6. Descrierea (reprezentarea desfășuratei) detaliată a modelului succesului școlar propus	267
Fig. 6.7. Reprezentarea grafică a dinamicii numărului de elevi înscriși în perioada 2010 – 2015 și previziunea acestora în următorii 3 ani	270
Fig. 6.8. Reprezentarea grafică a indicatorilor dinamicii ratei de succes la bacalaureat, în perioada 2010 – 2015 și previziunea acestora în următorii 3 ani	274
Fig. 6.9. Reprezentarea grafică a indicatorilor dinamicii ratei de succes în certificarea competențelor profesionale, în perioada 2010 – 2015 și previziunea acestora în următorii 3 ani	281
Fig. 6.10. Reprezentarea grafică a indicatorilor dinamicii ratei de succes în absorbția absolvenților pe piața muncii și învățământului postliceal și universitar, în perioada 2010 – 2014 și previziunea acestora în următorii 3 ani	285
Fig. 7.0. Harta conceptuală a problematicii aferente capitolului 6	288

INTRODUCERE

1. Importanța și motivarea temei de cercetare

Este cunoscut faptul că problema reformei, a reformelor din învățământul românesc pare a nu se mai sfârși, iar când se inițiază o dezbatere, fie ea științifică sau politică, asupra învățământului preuniversitar atunci discuțiile sau părerile sunt virulente și cel mai adesea nu conduc la formularea unor propuneri privind succesul școlar. În acest context, managementul învățământului preuniversitar a dobândit o importanță tot mai mare, atât în România, cât și la nivel european, identificându-se faptul că rolul managementului școlar a devenit o temă importantă de dezbatere la toate nivelurile stakeholderilor asociați acestui domeniu de știință.

Domeniu prioritar al vieții sociale, învățământul, de care depinde hotărâtor personalitatea profesională a indivizilor, nu trebuie să fie asociat eșecurilor sau unei viziuni marginalizate. De aceea, conducerea și eficiența entităților din sistemul de învățământ impun o fundamentare științifică a proceselor și a deciziilor, având la dispoziție bazată de cunoaștere și de cunoștințe oferită de știința managementului educațional.

Problematika managementului învățământului preuniversitar a devenit semnificativă în mediul social actual, în care toate aspectele și dezbaterile asupra educației iau în considerare calitatea, eficiența sistemelor și activităților educaționale. Problemele din managementul educațional se datorează în mare parte schimbărilor multiple (și deficiențelor din managementul schimbării în educație) și incapacității actorilor și stakeholderilor educaționali de a se adapta și accepta aceste schimbări (de a-și dori schimbarea în contextul unui mai bun management al calității produselor și proceselor educative și în contextul marketingului educațional). Urgențele pentru a soluționa problemele se conturează în noul cadru oferit de intrarea și integrarea României în Uniunea Europeană și are două perspective:

- compatibilizarea produselor și proceselor generate de învățământul românesc cu cele de pe piața europeană, în temeiul compatibilizării competențelor dobândite de absolvenți;

- corelarea pieței muncii românești cu cea europeană, din perspectiva alinierii modului de comportament al tinerilor absolvenți deținători ai calificărilor profesionale, certificate de sistemul de învățământ românesc, la cerințele și nevoile de personal calificat ale organizațiilor angajatoare, de toate categoriile (instituții, firme sau companii naționale sau multinaționale sau mixte). Astfel, se impune ca învățământul românesc să se integreze la standardele europene impuse.

În dezvoltarea învățământului preuniversitar, atât la nivel național, cât și european întrebarea importantă este cea privind tipologia cadrului managerial care este cel mai adecvat acestui domeniu și acestui context socio-politic și economic.

Implementarea sistemului de management al calității în învățământul profesional și tehnic din România este o condiție și necesitate obiectivă, în scopul asigurării compatibilității cu tendințele învățământului preuniversitar din țările dezvoltate europene. Acest fapt creează bazele cooperării, colaborării și compatibilizării de cunoștințe în domeniul educației și cercetării științifice, precum și realizarea primului pas prioritar al integrării internaționale (europene, în special).

Prezenta teză de doctorat se situează (prin cercetările teoretice și aplicative realizate) în domeniul preocupărilor naționale, dar și internaționale pentru creșterea calității educației, încercând să identifice puncte tari (aspecte pozitive, acumulări și exemple de bună practică) și slabe (lipsuri, curențe, aspecte negative și care se impun a fi corectate) ale organizațiilor furnizoare de servicii educative, de la nivel preuniversitar din România. Acest domeniu este recunoscut ca prioritar în condițiile globalizării și a manifestării plenare a societății bazate pe cunoaștere și inovare.

Ca urmare, teza de doctorat operează cu termeni și concepte specifici utilizați în domeniul modului de dezvoltare al competențelor tehnice, profesionale, a managementului calității educației (cu referire la învățământul profesional și tehnic românesc), ca mai apoi, pe baza modului lor de acțiune specifică la nivel național, să recurgă la a prezenta cercetări teoretice și aplicative menite să ofere conceptualizări și soluții la situații concrete apărute în cazul unităților de învățământ din România. Abordarea temei se va face deci, din două perspective: una macro – *sistemul de învățământ profesional și tehnic din România, ca unitate de analiză și din perspectivă microsociologică – școala ca unitate de analiză (în speță, Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni, județul Harghita).*

2. Obiectivele tezei de doctorat. Structura tezei

Scopul general al programului doctoral a fost realizarea de cercetări teoretice și aplicative privind management educațional și al calității în învățământul profesional și tehnic din România, în vederea elaborării unui demers (asimilabil unui model) pentru asigurarea succesului școlar, din două perspective: (a) compatibilizarea produsului și procesului educațional cu spațiul european și (b) corelarea acestora cu cerințele pieței interne (locale, regionale).

Descrierea esențializată a obiectului cercetării se poate rezuma la studiul/cercetarea modului în care se realizează formarea competențelor profesionale (tehnice) în procesul educațional preuniversitar (învățământul profesional și tehnic), cu accent pe calitatea acestuia, în contextul noilor reforme din România. O dimensiune importantă a cercetărilor teoretico-aplicative realizate a constituit-o identificarea și inventarierea percepțiilor, opiniilor, părerilor elevilor, cadrelor didactice și a reprezentanților angajatoare asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România, dar și la nivel regional (județul Harghita) și al unei școli (Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni, județul Harghita).

Modul de generare a rezultatelor de cercetare propuse (și așteptate) este descris prin modelul „cutiei negre” asociat demersului adoptat, după cum este prezentat în fig. 1.1 (Nichici, 2010).

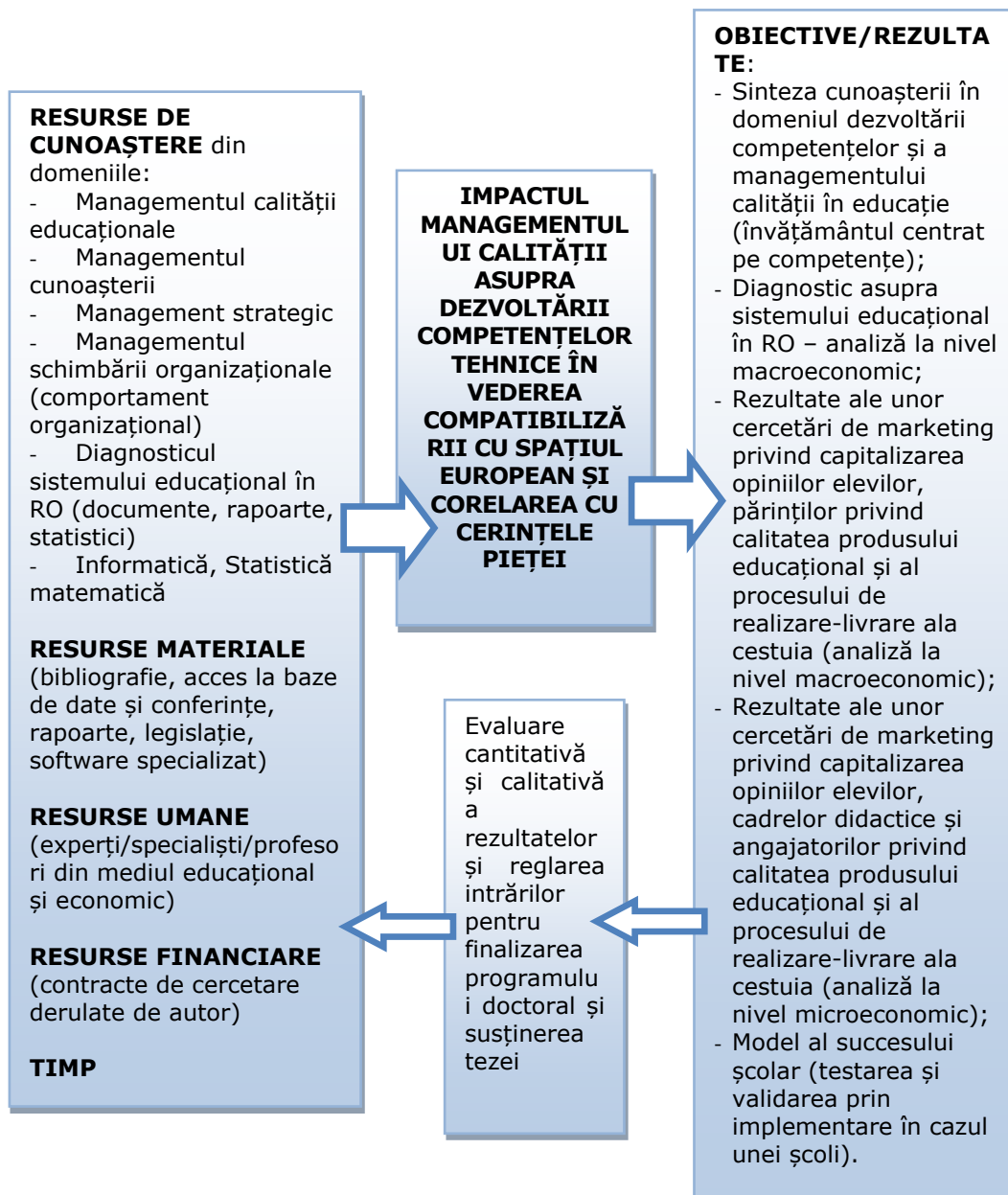


Fig. 1. Modelul de tip „cutie neagră” asociat cercetării științifice din programul doctoral (Nichici, 2010)

Obiectivul general al cercetărilor este de a elabora un model al succesului școlar (transferabil și asimilabil în practica acestor organizații) și care să țină seama de două categorii de nevoi/tendențe: (a)

compatibilizarea cu spațiul european; (b) corelarea cu cerințele pieței interne (locale, regionale).

Obiectivele de cercetare, asociate fiecărei categorii de stakeholderilor (în baza prioritizării acestora (Anastasiu, 2013)), de interes în cadrul demersului de cercetare aplicativă ce va fi realizată sunt:

- **Elevul** este considerat ca fiind cel mai influent stakeholder al școlii, motiv pentru care o mare parte a cercetărilor vor fi alocate investigării nevoilor, percepțiilor și comportamentului acestora în învățare (prin cercetări de marketing realizate la nivel național și local);
- **Cadrele didactice** sunt considerate categoria de stakeholderi determinanți în realizarea calității produsului educațional. Pe baza acestui argument, nu ne vom limita la a investiga opinia acestora față de produsul educațional, procesul de învățământ și calitatea acestora, ci ne-am propus cercetarea comportamentului acestora privind dezvoltarea (actualizarea) competențelor specifice prin formare continuă (cercetare de marketing realizată la nivel regional). Caracterizarea acestui tip de comportament poate identifica (din timp) punctele tari și slabe ale competențelor deținute de formatori, în vederea anticipării nevoilor lor de formare pentru asigurarea sustenabilității nivelului calității întregului proces de învățământ;
- **Managementul școlii** este considerat facilitatorul și responsabilul realizării calității produsului și procesului educațional, stakeholder având un nivel de importanță egal cu primii doi. În cadrul cercetărilor, de interes au fost investigarea aspectelor relative la implementarea managementului educațional strategic (mai cu seamă dimensiunea dată de managementul calității) și a efectelor produse de politicile sale: în planul compatibilizării școlii cu spațiul european și corelării sale cu cerințele manifestate pe piața muncii (cercetare realizată la nivelul unei instituții de învățământ – nivel microeconomic).

Obiectivele operationale aferente fiecărei etape de cercetare sunt:

O1 Cercetări pe baza referențialului bibliografic de specialitate, privind educația și formarea, ca principale modalități de dezvoltare a competențelor tehnice:

O11 Sinteza bibliografică referitoare la abordarea conceptului de competențe profesionale, tehnice asociate procesului de învățământ (educație și formare);

O12 Analiza și sinteza bibliografică asupra modului de dezvoltare a competențelor prin învățare, formare și calificare.

O2 Realizarea unei sinteze bibliografice asupra managementului calității în educația preuniversitară din România:

O21 Analiza cadrului legislativ și metodologic pentru managementul calității în învățământul profesional și tehnic, din România;

O22 Analiza cadrului legislativ și metodologic pentru evaluarea calității în învățământul profesional și tehnic, din România;

O22 Analiza diferențelor de percepție asupra calității produsului și procesului educațional în cazul unor stakeholderi.

O3 Caracterizarea contextului european al educației și formării profesionale:

O31 Analizacomparativă a contextului european și a celui național, privind cadrulul legislativ și metodologic al educației;

O32 Analiza unor politici naționale (cazul unor țări europene) în domeniul calității educației și formării profesionale.

O4 Capitalizarea și structurarea unor opinii asupra calității produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România:

O41 Capitalizarea percepțiilor, opiniilor elevilor asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România;

O42 Capitalizarea percepțiilor, opiniilor cadrelor didactice asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România.

O5 Capitalizarea și structurarea unor aspecte ale managementului educației la nivel regional și local:

O51 Capitalizarea opiniilor și percepțiilor cadrelor didactice privind nevoile și motivațiile pentru formarea continuă a personalului didactic din învățământul preuniversitar din județul Harghita

O52 Capitalizarea percepțiilor, opiniilor elevilor asupra produsului și procesului educativ la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni;

O53 Capitalizarea percepțiilor, opiniilor angajatorilor asupra produsului educativ al Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni.

O6 Conceperea și descrierea modelului succesului școlar:

O61 Capitalizarea cunoașterii în domeniul modelelor de excelență în afaceri (relativ la aprecierea performanțelor managementului calității în organizații);

O62 Conceperea modelului succesului școlar și testarea și validarea sa în cazul unei organizații de formare aparținând învățământului profesional și tehnic românesc (Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni).

Atingerea acestor obiective a fost realizată prin intermediul unor activități de cercetare bibliografică, teoretică și aplicativă, după cum este demonstrat prin structura și conținutul celor șase capitole ale tezei de doctorat. De asemenea, în fig.2 se prezintă scenariul de cercetare abordat și implementat, în asociere cu obiectivele, general și operaționale, propuse.

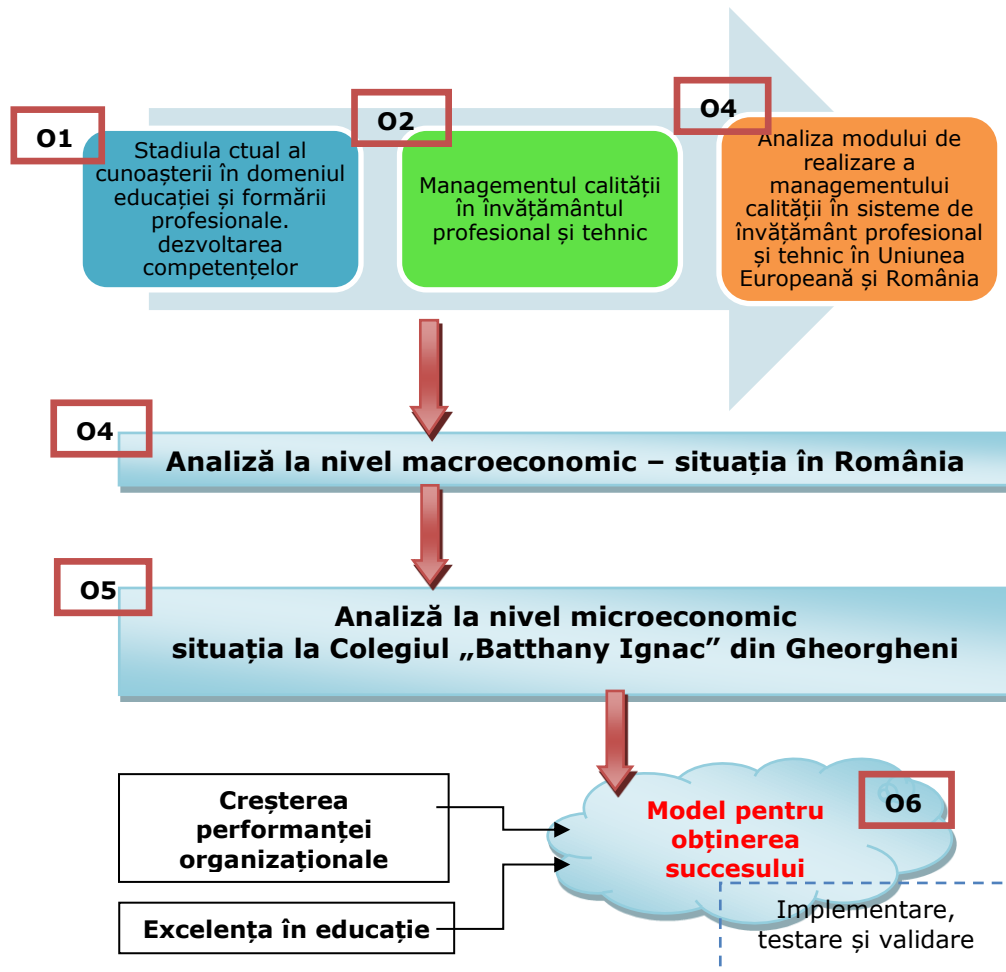


Fig. 2. Logica abordată a rezolvării temei de cercetare (obiectivele tezei de doctorat)

Teza de doctorat este o lucrare vastă, totalizând **320 pagini (inclusiv 8 anexe)**, conținând un capitol introductiv, 6 capitole consistente și echilibrate aferente problematicii de cercetare și un capitol final ce înglobează: concluzii, contribuții personale și direcții viitoare de cercetare. Teza cuprinde **183 figuri, 116 tabele**, precum și o listă cu 131 titluri bibliografice, și cele mai importante adrese ale unor pagini web, consultate și citate în lucrare. Succesiunea și conținutul fiecărui capitol de lucrare sunt convergente pe atingerea obiectivului general al cercetării (în lucrare fiind precizate și obiective operaționale, aferente fiecărui capitol).

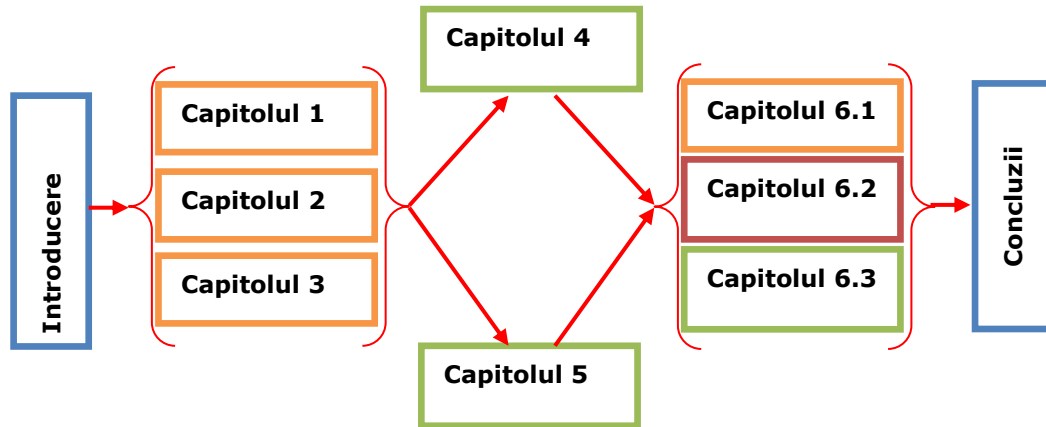


Fig. 3. Structura adoptată a tezei de doctorat – modalitatea de atingere a obiectivelor de cercetare propuse

Cercetările privind efectul pe care managementul calității îl are asupra dezvoltării competențelor profesionale (tehnice) la nivel național, în corelație cu tendințele ce se manifestă la nivel european și cu cerințele organizațiilor beneficiare a acestor competențe și calificări (pe piața muncii), se constituie ca problematică a cercetărilor naționale, dar și la nivel european, internațional. În cazul lucrării de față, s-a recurs la folosirea de metode și mijloace diverse, din domeniile: ingineresc (în cazul modului de descriere a dezvoltării, formării competențelor, abilităților tehnice, prin folosirea statisticii matematice, managementului cunoașterii, informatică etc.) și managerial (managementul calității, general, strategic etc.) pentru soluționarea temei de cercetare.

Ca urmare, programul doctorat asociat a condus la elaborarea și aplicarea unui demers de cercetare ce a evidențiat relația dintre orientarea organizațiilor de formare din domeniul preuniversitar din România, în dezvoltarea competențelor profesionale (tehnice) și modul în care a fost implementat managementul calității (în viziune comparativă cu experiențe din țările europene, dar și raportat la cerințele existente pe piața muncii). Efectele și concluziile cercetărilor întreprinse rezonează înspre nevoia unei *dezvoltări continue a competențelor* și implicit, a calificărilor, sub presiunea și dorința organizațiilor de formare de compatibilizare a ofertei lor, cu nevoile (cererea, cerințele) organizațiilor angajatoare prezente pe piața muncii (locală, națională).

Modalitatea de atingere a obiectivelor cercetării (general și specifice), precum și detalierea investigațiilor realizate și a rezultatelor obținute la nivelul diferitelor categorii de stakeholderi asociați învățământului profesional și tehnic românesc, este demonstrat de conținutul fiecărui capitol al tezei.

Capitolul 1, „**EDUCAȚIA ȘI FORMAREA PROFESIONALĂ. DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE**”, conține analize și sinteze asupra referențialului de specialitate și asupra cadrului legislativ național și european, privind conceptul de competențe, învățământul centrat pe competențe și specificul (conceptual și procesual) acestora la nivel național. Rezultatele cercetărilor a condus la analiza actorilor sistemului de educație din România și a stakeholderilor de la nivelul instituției de educație (de tip școală).

De remarcat este faptul că prin conținutul său, capitolul 1 a condus la descrierea contextului de realizare a cercetărilor (învățământul profesional și tehnic din România) și la stabilirea scopului și obiectivului de cercetare, precum și scenariului de cercetare aplicativă, adoptat pentru investigațiile fenomenelor (percepția privind modul de dezvoltare al competențelor profesionale) la nivel național, regional și local.

Capitolul 2, **„REPERE ALE MANAGEMENTUL CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIA PREUNIVERSITARĂ DIN ROMÂNIA”**, grupează analize și sinteze referitoare la aspecte de ordin legislativ, metodologic și managerial ale calității educației, cu referire la contextul de cercetare anterior delimitat. Astfel, în cadrul capitolului se susține că problema asigurării și menținerii calității serviciilor educaționale este una deosebit de importantă cu un impact inedit, dar și pe termen lung asupra beneficiarilor direcți ai acestora, elevii, dar și asupra beneficiarilor indirecti, angajatori, comunitatea, societatea.

În prima parte a capitolului au fost inventariate aspectele de natură legislativă privind managementul calității în educația în educația preuniversitară românească; au fost prezentate instituțiile, actorii (ARACIP, CNDIPT, GNAC) cu diferite responsabilități în asigurarea calității educației din învățământul profesional și tehnic, înființate ca urmare a demersului de compatibilizare a acestuia cu nivelul european, existent în diferite țări (alinieri legislativă prin adoptarea recomandărilor, normelor, măsurilor europene). De asemenea, au fost prezentate principalele documente ale sistemului de managementul calității, în viziunea standardelor ISO 9000 și ISO 10013, întocmite de organizații, și care sunt valabile și în cazul organizațiilor de formare preuniversitare.

În cea de a doua parte a capitolului s-a realizat panoramarea unor aspecte privind evaluarea calității în educația preuniversitară românească, prin focalizarea dezbaterii științifice asupra a două probleme procedurale și metodologice privind: evaluarea internă și externă a calității educației.

În finalul capitolului s-a prezentat o analiză a diferențelor de percepție asupra calității produsului și procesului educațional, din perspectiva unor stakeholderi și au fost sistematizate (prin analize descriptive și sinteze) aspecte ale managementului strategic al calității.

În capitol 3, **„ANALIZA MODULUI DE REALIZARE CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE LA NIVEL EUROPEAN”**, este prezentată analiza asupra referențialului de specialitate și asupra cadrului oferit de politicile educației, susținut de cel legislativ național și european, privind modul de racordare al învățământului românesc la cel european. O atenție deosebită a fost acordată modului de adoptare, adaptare și integrare a normelor, măsurilor și recomandărilor, precum și legislației europene, la contextul României. Scopul acestei cercetări a fost de a caracteriza modul în care sistemul de educație românesc a evoluat și fost compatibilizat cu cel al spațiului european.

Ca urmare, în prima parte a capitolului sunt panoramate caracteristici a contextului european și național al educației și formării profesionale; au fost prezentate repere ale evoluției contextului european cu accent asupra politicilor europene în domeniul calității educației și formării profesionale. Toate acestea au contribuit la realizarea sintezei privind contextul național, raportat la cel european al educației. În cea de a doua parte a capitolului s-a realizat investigarea, descrierea și analiza unor politici naționale în domeniul calității educației și formării profesionale din 14 țări europene: Austria, Belgia, Finlanda, Franța, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Olanda, Polonia, Regatul Unit al Marii Britanii și Irlandei de Nord, Spania, Suedia și Ungaria.

Capitolul 4, „**CERCETĂRI DE MARKETING PRIVIND PERCEPȚIA ELEVILOR ȘI CADRELOR DIDACTICE ASUPRA CALITĂȚII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREUNIVERSITAR DIN ROMÂNIA**”, este destinat cercetărilor aplicative.

Cercetările de marketing realizate au avut ca obiective identificarea și capitalizarea:

- *percepției elevilor asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România;*
- *percepția cadrelor didactice asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România.*

Cele două scenarii de cercetare, adoptate, au fost identice, fiind definite de următoarele etape: (1) descrierea detaliilor metodologiei; (2) prelucrarea datelor experimentale, obținerea rezultatelor și formularea concluziilor parțiale; (3) enunțarea concluziilor generale. În fiecare caz, metoda folosită a fost cea a sondajului pe baza unor chestionare concepute în interesul cercetării; rezultatele au fost reprezentate sub formă grafică și tabelară, au fost interpretate, iar la final au fost elaborate concluzii privind:

1. *Percepțiile elevilor asupra procesului educativ, privind corelarea competențelor dobândite cu cele necesare pe piața muncii și măsuri ce trebuie avute în vedere pentru îmbunătățirea managementului procesului educativ la disciplinele de specialitate (inclusiv în ceea ce privește creșterea calității procesului);*
2. *Percepțiile cadrelor didactice asupra procesului educativ, privind corelarea competențelor dobândite de elevi, cu cele necesare pe piața muncii și au fost inventariate o serie de lipsuri în învățământul profesional și tehnic.*

Analiza comparativă a rezultatelor celor două cercetări de marketing a evidențiat măsuri ce trebuie întreprinse în planul managementului educațional, privind reformarea și îmbunătățirea (actualizarea) conținutul disciplinelor, a activității practice, schimbarea atitudinii elevilor, îmbunătățirea metodelor pedagogice, a bazei materiale și a serviciilor și inventarului bibliotecii școlare.

Capitolul 5, „**CERCETĂRI APLICATIVE PRIVIND UNELE ASPECTE ALE MANAGEMENTULUI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PROFESIONAL ȘI TEHNIC LA NIVEL REGIONAL ȘI LOCAL**”, prezintă cercetări aplicative asupra unor probleme, fenomene asociate temei de cercetare abordate, dar în cazul învățământului preuniversitar, profesional și tehnic, din județul Harghita și la nivelul unei organizații de formare: Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni.

Cele trei scenarii de cercetare, adoptate, au fost relativ identice, fiind definite de următoarele etape: (1) descrierea detaliilor metodologiei; (2) prelucrarea datelor experimentale, obținerea rezultatelor și formularea concluziilor parțiale; (3) enunțarea concluziilor generale. În fiecare caz, metoda folosită a fost cea a sondajului pe baza unor chestionare concepute în interesul cercetării; rezultatele au fost reprezentate sub formă grafică și tabelară, au fost interpretate, iar la final au fost elaborate concluzii privind:

1. *Percepțiile, opiniile exprimate asupra nevoii și motivației pentru formarea continuă a personalului didactic din învățământul preuniversitar al județului Harghita. Rezultatele cercetării au fost sintetizate în creionarea portretului cadrului didactic din învățământul preuniversitar harghitean, prototipul determinat pe baza eșantionului utilizat în cercetare (dimensiuni ale comportamentului privind formarea continuă a competențelor);*
2. *Percepțiile, opiniile elevilor asupra produsului și procesului educativ la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni. Rezultatele cercetării realizate au condus la definirea portretului elevilor de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni;*

3. *Percepțiile, opiniile angajatorilor asupra produsului educativ al Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni, cu privire la: (a) personalului calificat ce își desfășoară activitatea profesională în organizații angajatoare; (b) motivarea personalului calificat; (c) caracterizarea ofertei și nevoii de calificare și (d) potențialul sprijin acordat de angajatori în dezvoltarea competențelor și calificărilor (cu referire la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni).*

În finalul capitolului se prezintă analiza comparativă a rezultatelor cercetării, sub forma portretului procesului și produsului învățământului preuniversitar realizat de Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni, rezultatele cercetării aplicative realizate, fiind structurate pe cele trei capitole specifice realizării autoevaluării și/sau evaluării externe a calității (în vederea acreditării sau autorizării unui program de studii în școli): capacitatea instituțională, eficacitate educațională și managementul calității.

În cadrul capitolului 6, „CERCETĂRI TEORETICO-APLICATIVE PRIVIND CONCEPȚIA UNUI MODEL AL SUCCESULUI ȘCOLAR”, au fost descrise cercetările teoretico-aplicative ce au avut drept obiectiv conceperea unui model al succesului școlar (descrierea sa detaliată) și demonstrarea modului în care acesta a fost confirmat de practica managerială, în cazul unei organizații de formare din învățământul profesional și tehnic (aparținând sistemului de educație național), în speță cazul managementului și managerului Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (județul Harghita).

Considerentele de ordin teoretic, prezentate în prima parte a capitolului, au avut rolul de a fundamenta modul de dezvoltare (concepție și descriere detaliată) al modelului succesului școlar, pornind de la modelele consacrate ale excelenței în afaceri, dar și pe baza unor considerente prezentate de autorul Kanji, în articolele sale din perioada 1996 – 2003, care sunt recunoscute și citate în literatura domeniului (exploatate de alți autori până în prezent, în cadrul unor cercetări de referință).

În cea de a doua parte a capitolului au fost analizați și dezbătuți indicatorii ai activității Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (aferenți perioadei 2010 – 2015), analiza având ca scop demonstrarea modului în care implementarea modelului succesului școlar propus a avut efecte, precum și măsurarea acestor efecte. Astfel, s-a realizat testarea și validarea practică acestuia.

Prin cercetările realizate și prezentate în cadrul tezei de doctorat, considerăm că obiective propuse au fost atinse integral, tema de cercetare fiind rezolvată.

1. EDUCAȚIA ȘI FORMAREA PROFESIONALĂ. DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR PROFESIONALE

Cercetările prezentate în cadrul acestui capitol au avut ca scop analiza și sinteza referențialului bibliografic în vederea descrierii cadrului conceptual și contextual al tezei de doctorat, definite în jurul conceptului de dezvoltare a competențelor tehnice în general și a particularităților de realizare a acestuia în cazul învățământului profesional și tehnic în România. Obiectivele operaționale aferent cercetărilor au fost: **O1** Cercetări pe baza referențialului bibliografic de specialitate, privind educația și formarea, ca principale modalități de dezvoltare a competențelor tehnice:

O11 Sinteza bibliografică referitoare la abordarea conceptului de competențe profesionale, tehnice asociate procesului de învățământ (educație și formare);

O12 Analiza și sinteza bibliografică asupra modului de dezvoltare a competențelor prin învățare, formare și calificare.

Modalitatea de atingere a acestui obiectiv este prezentată prin harta conceptuală a capitolului, din figura 1.0.

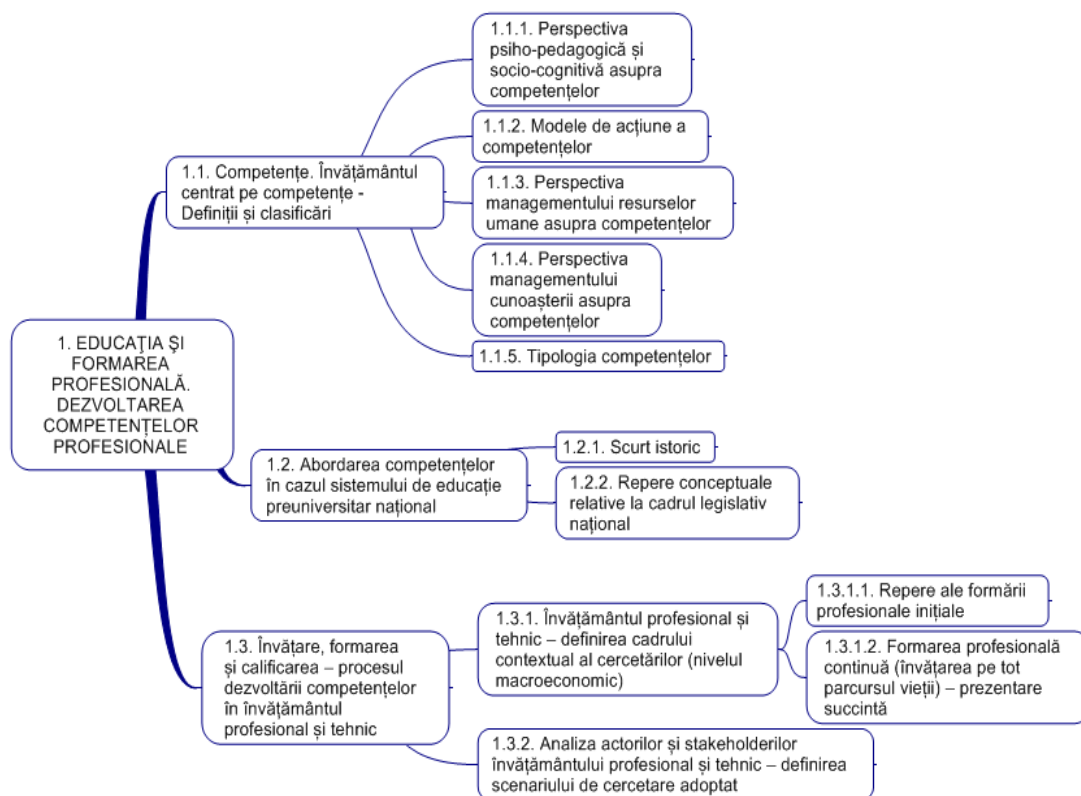


Fig. 1.0. Harta conceptuală a problematicei aferente capitolului 1

1.1. Competențe. Învățământul centrat pe competențe- Definiții și clasificări

1.1.1. Perspectiva psiho-pedagogică și socio-cognitivă asupra competențelor

Din punct de vedere istoric, *curentului abordării prin competențe* își are originea în perioada Școlii Managementului Științific reflectat destul de fidel în principiile de raționalizare a organizării muncii în mediul industrial (ideile susținute de Taylor și Ford, în special). Astfel, abordarea prin competențe a fost ușor transferată domeniului educației și formării în cadrul sistemului școlar din America de Nord, spre sfârșitul anilor '60. Acest fenomen a înlocuind abordarea educației centrată pe elev, care apăruse în perioada pedagogiei nondirectiviste (când educatorii, învățătorii, profesorii erau focalizați pe educație accesibilă fiecărui elev, în dorința acerbă de eradicare a analfabetismului, de uniformizare lingvistică și cognitivă etc.).

Abordarea prin competențe s-a extins apoi în Canada, Australia și, ceva mai târziu, spre sfârșitul anilor '80, în Europa, cu prioritate în Elveția, Anglia și Belgia, dar apoi și în alte țări europene. Generalizare abordării prin competențe a sistemelor de educație și formare de la nivelul țărilor Europei a venit odată cu procesul integrării europene, din necesitatea stabilirii unui numitor comun pentru exprimarea și recunoașterea rezultatelor învățării (în diferite țări). Acest proces a accelerat generalizarea abordării prin competențe, azi acesta fiind unul dintre conceptele-cheie ale Cadrului European al Calificărilor (European Qualification Framework, EQF), fiind preluat și în definirea cadrelor naționale ale calificărilor (Boutin, 2004).

În România, abordarea prin competențe a fost folosită la începutul anilor '90, în contextul deschiderilor către lumea occidentală, inițial ca o „noutate bibliografică”, iar mai apoi ca o paradigmă a organizării sistemului de învățământ. Reformele din perioada 2001 – 2010 au condus la adoptarea sistemului de competențe acceptat la nivel european și la generalizarea aplicării sale la nivelul învățământului preuniversitar și universitar.

David McClelland este considerat fondatorul *mișcării moderne a competențelor*, datorită lucrării sale din 1973, prin care susține că evaluarea competențelor este mult mai utilă organizațiilor și instituțiilor (de exemplu, celor de învățământ), decât evaluarea aptitudinilor și inteligenței (inteligența, evoluția sa de-a lungul vieții unui individ este mai puțin relevantă din perspectiva teoriilor asupra forței de muncă ((Berger și Berger, 2003)). McClelland sesizează legătura dintre și abilități și competențe, precizând că acestea din urmă sunt **determinate de experiențe și expertize individuale**.

Competențe pot fi privite ca starea sau calitatea de a fi bine calificat pentru a efectua o sarcină. O persoană câștigă competență prin educație, formare, experiență sau prin intermediul abilităților sale native (descoperind lumea, mediul înconjurător) (McClelland, 1973).

Klemp (1980) definește competența ca pe „**o caracteristică de bază a unei persoane și care poate conduce (în sensul de rezultat) la realizarea unei sarcini în mod eficace și/sau cu o performanță superioară (de exemplu, la locul de muncă)**”.

Sau de altă parte, o definiție mai detaliată a competenței o descrie ca pe „**un grup sau cluster de cunoștințe, abilități și atitudini care se reflectă într-o mare măsură în munca sau activitatea unui individ (din perspectiva rolului**

sau a responsabilității asumate), care se corelează cu performanța la locul de muncă, care poate fi măsurată cu standardele bine definite și acceptate, și care poate fi îmbunătățită prin formare și dezvoltare” (Parry, 1996).

Black & Ornelles (2001) privesc **competențele ca fiind un termen evaluativ general care face referire la calitatea sau adecvarea performanței generale a unei persoane la o sarcină specifică.**

Referindu-se la învățământul general, C. Delory (2002) propune următoarea definiție: **„competența este un ansamblu integrat de cunoștințe, deprinderi și atitudini care permite subiectului, în fața unei categorii de situații, de a se adapta, de a rezolva probleme și de a realiza proiecte”.**

În viziunea lui Tardif (2003), **„competența corespunde unei capacități complexe de acțiune care se sprijină pe mobilizarea și utilizarea eficace a unei varietăți de resurse”.** Incluziunea în această definiție a termenilor de mobilizare și utilizare eficace a unui ansamblu de resurse este deosebit de importantă. Ca urmare, o competență reprezintă o capacitate de acțiune foarte flexibilă și adaptabilă la diverse contexte și situații problematice. O competență este mai curând de natură euristică decât de natură algoritmică.

Conform studiilor lui Perrenoud (2005), **„competența trimite la acțiune. O competență este o capacitate de acțiune într-o clasă de situații comparabile. Competența este mai mult decât o capacitate sau o abilitate ce se raportează la o operație specifică, ea este ceea ce permite stăpânirea globală a unei categorii de situații complexe, prin mobilizarea unor resurse diverse (cunoștințe, abilități practice, scheme operatorii, reprezentări sociale, valori și atitudini)”.** Perrenoud menționează că această capacitate se poate interpreta în sens juridic, atunci când competența conferă acțiunii legitimitate sau se poate interpreta în sens psihosociologic, ca ansamblu de mijloace de realizare a unei acțiuni inteligente și eficace.

În abordarea lui Boyatzis (2006), **competențele reprezintă capacitatea de a adopta acele comportamente organizate în jurul unui construct numit intenție și care duc la performanță.**

Competențele sunt definite ca fiind **„descrierea rezultatelor de învățare, adică ce anume știe sau poate demonstra persoana care a învățat, ca urmare a unui proces de învățare” (Oberst ș.a., 2009).**

Ca urmare, literatura de specialitate prezintă numeroase definiții și abordări ale conceptului, dar în majoritate acestea au două elemente comune (Sanghi, 2007):

- *Competențele sunt cunoștințe și abilități observabile și măsurabile;*
- *În general, cunoștințele și abilitățile trebuie să fie percepute ca distincte față de caracteristicile unor executanți superiori sau de excepție (sau de performanță exemplară, cum este cazul unor artiști, interpreți sau executanți super-performanți). Chiar dacă, competența, atitudinile, trăsăturile sau caracteristicile de personalitate inițiale ale acestora au jucat, de asemenea, un rol important în definirea competențelor lor, ele nu sunt considerate ca fiind comune sau normale (din punct de vedere statistic relativ la performanța umană), chiar dacă ele sunt observabile și măsurabile.*

În ceea ce privește disputa dintre termenii de **intelență și competențe**, acestea din urmă fac referire la setul de deprinderi implicate în rezolvarea problemelor din sfera personală și profesională, în timp ce inteligența implică subcomponentele acestor deprinderi, prezente sub forma generală a gândirii și înțelegerii (Vaida, 2013).

Trebuie amintită perspectiva oferită competenței de către Daniel Goleman și colaboratorii, inițiatori și promotori ai curentului **intelenței emoționale** (apărut în

1990), teorie ce are ca punct de plecare ideea că succesul profesional (și performanța) nu depinde în mod esențial de inteligența intelectuală a individului, ci și de abilitatea de a depăși diferite situații. Autorul analizează importanța covârșitoare a emoțiilor în dezvoltarea personalității umane, propunând extinderea conceptului de inteligență, de la binecunoscutul „coeficient de inteligență, IQ (coeficient care măsoară inteligența umană înăscută) la „inteligența emoțională, EQ” (capacitatea de conștientizare și control al impulsurilor și sentimentelor, cu referire nu doar la empatie, ci la un set de competențe socio-emoționale). De asemenea, Goleman și colectivul său de cercetători recunoaște legătura de determinare pe care competențele socio-emoționale o au cu generarea competențelor profesionale (Goleman, 2004).

În contextul **pedagogiei competențelor**, aceasta generează capacități de diferite tipuri și grade de complexitate și creează în special competențe cognitive și sociale superioare. Învățarea în acest caz, implică gândirea și transferul, folosirea cunoștințelor în situații diferite. Termenii de referință asociați dezvoltării competențelor (și acestui tip de curriculum) sunt: a gândi critic, a decide, a crea și a previziona (Chiș, 2005). Totodată, proiectarea curriculară centrată pe competențe se întemeiază și pe cercetările relativ recente din domeniul *psihologiei cognitive*. Aceste cercetări au pus în evidență că, spre deosebire de alte concepte, cum este de exemplu cel de performanță, **„conceptul de competență reflectă mult mai bine rezultatele procesului de învățare și poate fi, deci, un reper mult mai bun pentru definirea obiectivelor învățării**. Astfel, *competența presupune atât cunoștințe și capacități de operare cu informația verbală (declarativă), cât și cunoștințe procedurale, precum și elemente de orientare și energizare afectiv/motivațională și de control metacognitiv în realizarea activităților desfășurate de subiect”* (Voiculescu, 2012).

Pe plan *pedagogic*, abordarea prin competențe accentuează în mod evident latura pragmatică a învățării, utilitatea efectelor învățării pentru individ și pentru societate. În contextul pedagogiei competențelor apare, deci, perspectiva utilizării/exploatării și utilității competențelor pe piața muncii (ca „monedă de schimb”) și în organizații. **Competența este abilitatea de a realiza activitățile aferente unei ocupații sau funcții la standardele definite de angajatori** (National Council for Vocational Qualifications, NCVQ).

Proiectarea învățământului pe baza competențelor a fost lansat în Marea Britanie, la sfârșitul secolului XX, datorită (Chiș, 2005):

- *inconsistenței formării generale și vocaționale în raport cu presiunile competiției de pe piața forței de muncă;*
- *pregătirii profesionale, prea concentrate pe asimilarea de informații și pe însușirea teoriilor, neglijându-se, aproape total, antrenarea pentru a genera performanță.*

Ca o sumarizare a celor analizate și sintetizate anterior, **competențele sunt structuri complexe, cu valoare operațional-instrumentală, ce integrează cunoștințe, abilități, atitudini și aptitudinile următoarele caracteristici:**

- *asigură realizarea rolurilor și a responsabilităților asumate;*
- *se corelează cu performanța în activitate;*
- *pot fi măsurate pe baza unor standarde de performanță;*
- *pot fi dezvoltate prin învățare, prin intermediul unor programe de instruire sau formare.*

1.1.2. Modele de acțiune a competențelor

Modelul capabilității umane include competențele în lanțul causal al reprezentării (fig. 1.1). Acesta este utilizat pentru a explica modul de comportament asociat obținerii performanței efective datorită capabilității umane, fapt pentru care mai este denumit și modelul abilităților.



Fig. 1.1 Modelul capabilității umane (Northouse, 2004)

În descrierea modelului (McClelland, 1973; Northouse, 2004):

- **Atributele individuale** sunt considerate factori de personalitate (Potolea și Toma, 2010), compuse din: abilități cognitive generale (inteligența), abilități cognitive cristalizate (sau intelectuale, adică abilități mentale dobândite prin învățare de-a lungul experienței), motivația (determinarea de a fi implicat în soluționarea unor probleme, exercitarea influenței) și caracteristici de personalitate (determinante pentru modul de realizarea a unor sarcini complexe, într-un context dat);
- **Competențele** sunt elementul central al modelului, ele cuprinzând: abilități de rezolvare a problemelor (asociate creativității de soluționare a unor situații normale sau anormale), abilități de raționament social (înțelegerea oamenilor și a sistemelor sociale, de a munci în echipe) și cunoștințe (dobândite prin acumularea de informații și structuri mentale utilizate pentru organizarea acestor informații; achiziția, acumularea și însușirea de cunoștințe este rezultatul parcurgerii unor scheme complexe de învățare și de organizare a datelor);
- **Rezultatele** se referă la gradul sau nivelul la care o persoană reușește să realizeze o anumită sarcină, și reprezintă finalitatea acțiunilor sale de utilizare/exploatare a atributelor și competențelor.

Ulterior, din perspectiva organizațiilor și al managementului acestora, cumulat cu diversificarea abordărilor, modelul capabilității umane a fost extins prin considerarea a trei componente: sarcina, situația, contextul. Acest fapt a condus la definirea **modelului integrator al competenței** (fig. 1.2), prin considerarea structurii externe (de regulă asimilată organizației) și a celei interne (asimilată individului).

În perspectiva cercetărilor de față, considerăm că elementele structurale, interne și externe, ale competenței trebuie tratate ca factori ai competenței, această abordare punând accentul pe rolul pe care fiecare element îl are în dinamica acțiunii competente, în generarea și condiționarea performanței. Această abordare, deschide perspectiva de operare a competențelor în organizații, cu referire la managementul competențelor operat de specialiștii de resurse umane. Ca urmare, descrierea factorilor interni (sugerați în fig. 1.2) au fost caracterizați prin cercetări aprofundate din perspectiva psihologiei, pedagogiei, științelor comportamentale și cognitive. O detaliere sau chiar o sintetizare a lor, în contextul determinat de prezenta teză de doctorat, nu ar fi utilă, ci doar ar aglomera conceptual și terminologic cercetarea. Pe de altă parte, de interes sunt factorii externi (sugerați în fig. 1.2) a căror prezentare va fi realizată în cadrul capitolului următor.

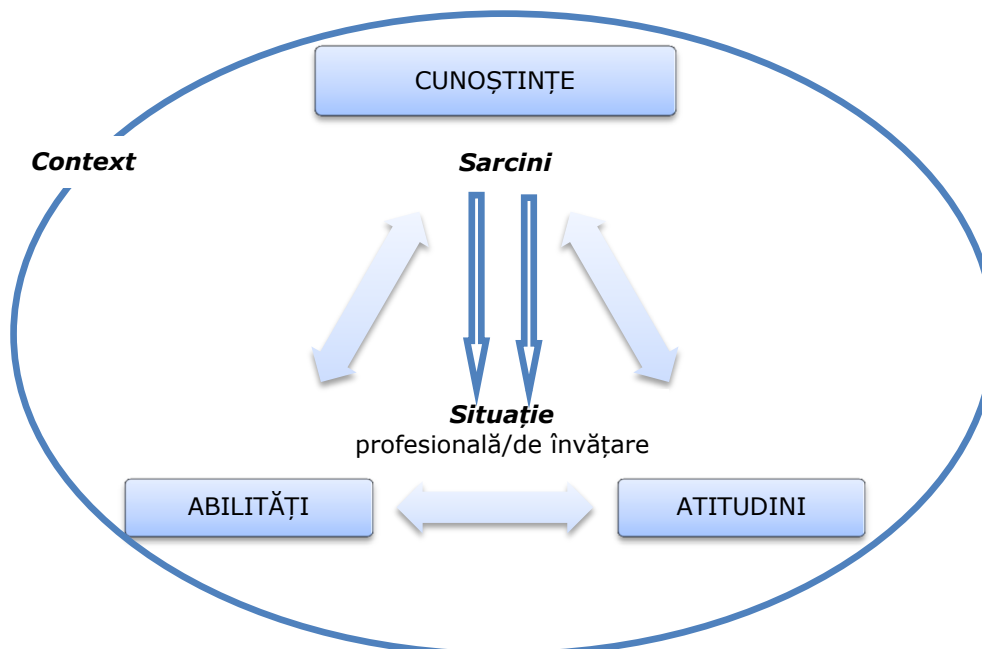


Fig. 1.2. Modelul integrator al competenței

1.1.3. Perspectiva managementului resurselor umane asupra competențelor

În cadrul organizațiilor, competențele profesionale sunt de interes, ele fiind gestionate de *managementul resurselor umane*. Conform acestei perspective, succesul profesional în carieră depinde de aptitudinile individuale și de dezvoltarea abilităților personale cerute de un anumit post, așadar, îmbunătățirea competențelor. „Începând de la criteriile aplicate în cadrul procedurilor de recrutare și selecție și până la ultima etapă a carierei, trecând prin evaluare, formare continuă, motivare, recompensare, **gestiunea competențelor poate da performanță politicii de resurse umane a unei organizații prin faptul că generează consecințe pozitive atât în plan strategic** (previziunea de personal, cultura organizațională, stilul de management etc.), dar și în **plan individual** (dezvoltarea personală, creșterea nivelului de motivație)” (Corbos, 2005).

Din perspectiva managementului resurselor umane, există următoarele definiții asupra conceptului de competență și a altor temeni cheie¹:

- **Competența (cu referire directă la cele profesionale)** – *abilitatea de a desfășura o activitate (de a munci), în conformitate cu un set de standarde (procedurale și de performanță); este un concept holistic care cuprinde abilități, cunoștințe și înțelegere, atitudini, formarea, experiența și capacitatea fizică. Accentul se pune pe aplicarea la locul de muncă, nu pe acumularea și deținere de cunoștințe sau aptitudini generale, din dorința conturării personalității individuale;*

¹ Adaptat și extins după: http://rowanhill.com/?page_id=107

- **A acționa în competență** reprezintă o expresie a competențelor profesionale deținute și exploatate, utilizate în secvențe de activitate productivă. Ele descriu în mod clar activitățile implicate și standardele așteptate de un angajat competent;
- **Sarcinile** sunt determinate de activități pe care operatorii umani (resursa umană) le realizează și în cadrul cărora se aplică competențe la domenii specifice de responsabilitate, procese, sisteme sau echipamente;
- **Cadru de competență** este o imagine de ansamblu a tuturor competențelor și sarcinile necesare pentru a atinge obiectivele organizaționale. Acesta trebuie să acopere tot arealul organizației, în sens larg, inclusiv activitățile contractanților care execută sarcini critice (în cazul externalizărilor sau subcontractărilor);
- **Competențe și sarcini critice** sunt cele în care există o expunere critică, de exemplu în cazul în care acțiunile incompetente ar putea duce la prejudicii majore, pierdere sau deteriorare, catastrofe sau distrugerii majore (cu referire la realizarea unor locuri de muncă sustenabile, prin minimizarea riscurilor de accidente și îmbolnăviri profesionale, în condițiile preocupărilor pentru dezvoltare sustenabilă a organizației);
- **Evaluarea competenței** este procesul de colectare a probelor, măsurare și analiză a competențelor deținute de operatorii umani, comparându-le cu un standard specific pentru competență, compararea fiind însoțită de raționamente logice, judecată; cei care evaluează trebuie să fie, de asemenea, competenți atât punct de vedere tehnic și în ceea ce privește metodele de evaluare folosite;
- **Asigurare de competență** este o activitate aferentă control de gestiune, din managementul competențelor. Scopul său este de a satisface și a oferi certitudini managementului organizației că operatorii umani (resursele umane) încadrați pe locurile de muncă actuale (descrise de fișele de post și aflate sub jurisdicția contractelor individuale de muncă) sunt în măsură să îndeplinească sarcinile (și mai ales pe cele critice) la un nivel minim acceptabil;
- **Managementul competențelor** este o structură sistematică în care organizația trebuie să gestioneze toate competențele necesare pentru a atinge obiectivele sale. Acesta include: stabilirea priorităților, controlul și procesele de revizuire a competențelor, în contextul definirii competențelor de bază (concept apărut și dezvoltat odată cu impactul managementului cunoașterii în organizații) (Younger ș.a., 2012).

În fig. 1.3 se prezintă, în sinteză, perspectiva managementului resurselor umane pentru definirea modului de acțiune a competențelor profesionale pentru dezvoltarea profesională în context organizațional.

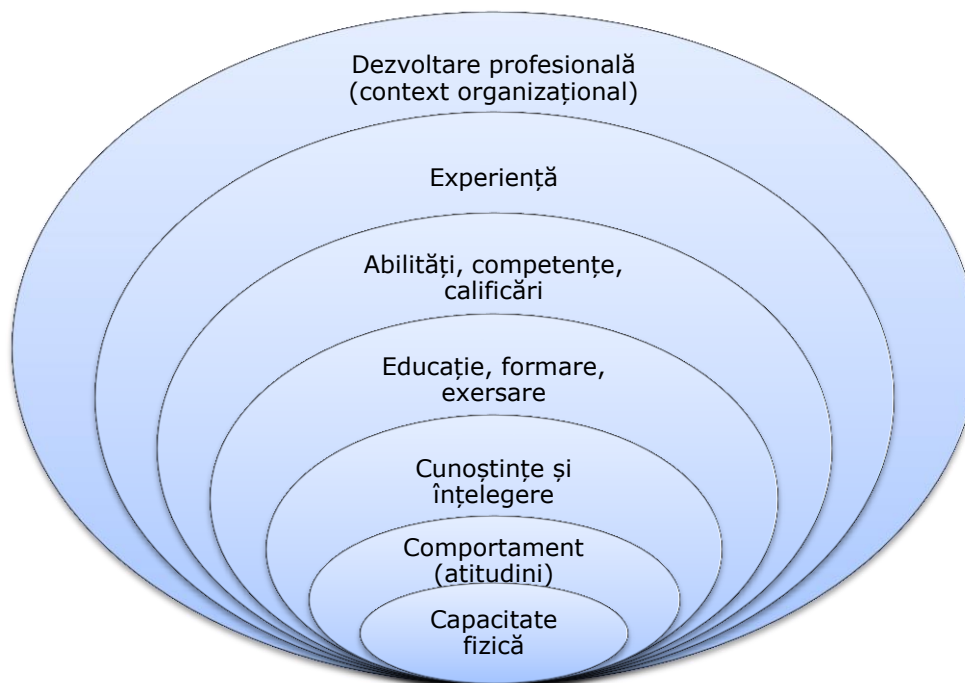


Fig. 1.3. Competențele în viziunea organizației

Le Boterf (2000a; 2000b) consideră că evoluțiile contextelor și organizațiilor, dezvoltarea noilor tehnologii de informare și comunicare, precum și avansul cercetărilor asupra procesului învățării și funcționării cognitive. Aceste considerente conduc la descrierea și definirea unui concept de competență:

- care nu se limitează la deprinderi punctuale, ci **ia în calcul capacitatea de a gestiona situații profesionale din ce în ce mai complexe**. A fi competent nu înseamnă doar a ști să execuți o operație, ci a ști să acționezi și să reacționezi într-un context particular, a ști să faci față imprevizibilului și ineditului;
- care răspunde la întrebarea: ce înseamnă a acționa cu competență? „A acționa cu competență nu constă doar în a dispune de „resurse” (cunoștințe, deprinderi, cultură, calități profesionale, resurse psihologice etc.), ci înseamnă și știința de a le combina și de a le mobiliza în situații de lucru” (fig. 1.4) (Sanghi, 2007; Voiculescu, 2012);
- care face diferența între a reuși și a înțelege. „A fi competent nu înseamnă doar a fi capabil de a reuși într-o activitate, ci și a fi, de asemenea, capabil de a înțelege pentru ce și cum ai reușit (sau ai eșuat)” (Sanghi, 2007; Voiculescu, 2012);
- care să ia în calcul că a fi competent nu înseamnă doar a fi capabil de a acționa într-un singur context, ci de a fi, de asemenea, capabil de a transfera sau de a transpune competența în alte contexte (fig. 1.4) (Sanghi, 2007; Voiculescu, 2012).

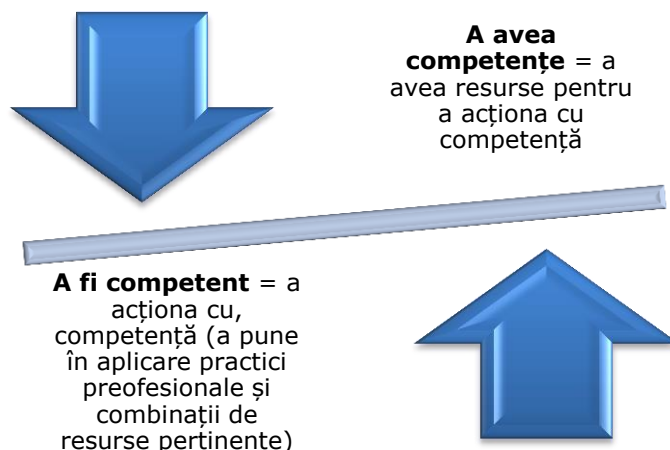


Fig. 1.4. Diferența între a fi competent și a avea competențe (sintetizat după (Sanghi, 2007; Voiculescu, 2012))

Analiza definiției conceptului de competență din perspectiva organizației, a fost realizată și de Aubret și Gilbert (2003) care desprind patru trăsături comune, și anume (confirmat și de (Younger ș.a., 2012)):

- referința la sarcini, la activități umane sau la probleme de rezolvat în circumstanțe identificabile; este vorba cel mai frecvent despre activități profesionale;
- eficacitatea așteptată de la persoane sau de la grupuri atunci când aceste sarcini, activități sau probleme sunt de executat sau de rezolvat;
- caracterul structurat al proceselor de mobilizare a cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor comportamentale care asigură eficacitatea;
- posibilitatea de a se face predicții asupra acestei eficacități.

În concluzie, poate fi formulată următoarea definiție: **competența este o caracteristică individuală sau colectivă, atașată posibilității de a mobiliza și de a pune în acțiune de manieră eficace (cu atingerea unui anumit nivel de performanță impusă), într-un context dat, un ansamblu de cunoștințe, de capacități și de atitudini comportamentale.**

Ca urmare, în literatura de specialitate se susține faptul că **nucleu al modelului de management al resurselor umane este determinat de competența profesională** (Mencia, 2004; Armstrong, 2006), iar organizațiile prezentului stimulează existența, manifestarea mai multor subsisteme specifice care se bazează pe acest concept (Corbos, 2005):

- „Dezvoltarea profesională - Diferențele sesizate între profilul de competență dorit și evaluarea rezultatelor și potențialului individuale induc necesitatea unui plan individual de dezvoltare profesională;
- Recrutarea și selecția personalului - Competența profesională reprezintă abilitățile și calitățile căutate în timpul procesului de recrutare și selecție;
- Retribuirea - Analiza competențelor asociate unei profesii determină o scară de retribuire, iar rezultatele evaluării unei persoane o situează pe unul dintre nivelurile scării de retribuire.
- Promovarea - Evaluarea individuală din punctul de vedere al determinării competențelor potențiale aplicabile are ca rezultat luarea deciziei de promovare”.

În același context, Verboncu (2002) definește competența profesională **„capacitatea de a îndeplini obiectivele domeniului de activitate, dar și**

obiectivele proprii". O structură acceptată a competenței profesionale, din perspectiva organizațională, este prezentată în fig. 1.5.

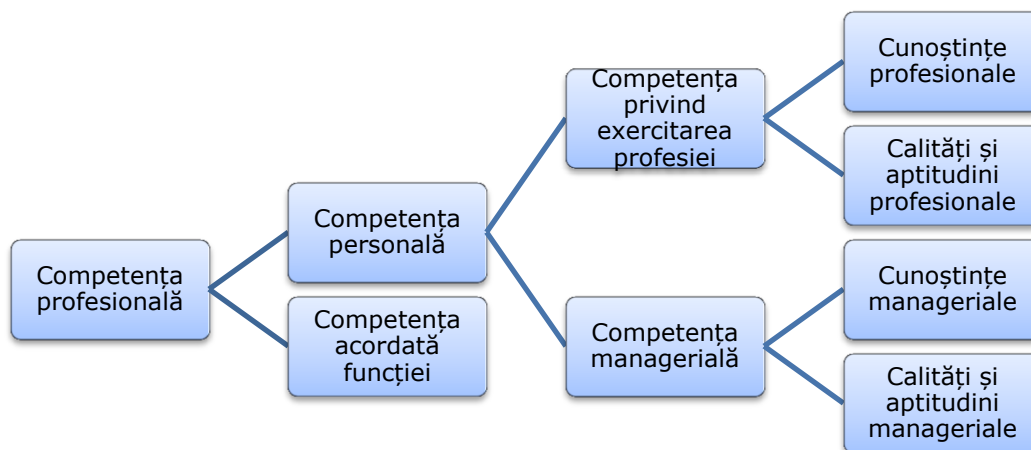


Fig. 1.5. Structura competenței profesionale (adaptat după (Corbos, 2005))

În același context organizațional și al managementului resurselor umane, este recunoscut faptul că performanța organizației depinde în mod direct de competența individuală. **Binomul competență - performanță este inseparabil și caracterizează relația dintre managementul organizației și aspecte ale managementului resurselor umane, în general, managementul grupurilor (sau echipelor de muncă) și managementul carierei și talentelor (cu referire la evoluția profesională a indivizilor, relaționat cu dezvoltarea organizațională), în special**(Armstrong, 2006; Younger ș.a., 2012).

De asemenea, la nivelul teoretic al cercetărilor, dar și la nivel organizațional, praxiologic (exploatarea și folosirea competențelor) este recunoscut faptul că realizarea procesului de management are la bază „creativitatea și competența resursei umane”. Astfel, competențele, abilitățile combinate cu creativitatea devin determinanți ai managementului (Verboncu, 2002; Armstrong, 2006; Younger ș.a., 2012).

Pe baza celor mai sus sintetizate, se poate concluziona faptul că și din perspectiva managementului resurselor umane, **competențele pot fi definite ca ansambluri integrative de cunoștințe, deprinderi, motivații și atitudini care mijlocesc comportamentul profesional și garantează acțiunea expertă în domenii și în contexte specifice de activitate pentru o anume profesie**. Ele stau la baza motivației realizării unor activități specifice, cum sunt: selecția și recrutare, promovarea, dezvoltarea profesională și a carierelor etc.

Generarea, acumularea și îmbogățirea permanentă a competențelor profesionale implică fixarea unor coordonate cu ajutorul cărora se realizează managementul procesului de creare de valoare profesională. Astfel, s-au definit factorii competenței profesionale care influențează și determină procesul de creare de valoare profesională, prezentați în fig. 1.6 (Corbos, 2002; Armstrong, 2006; Voiculescu, 2012). În acest context, cercetătorii remarcă existența unui dezechilibru permanent între cele două categorii de factorii, și care se constituie în motorul planificării dezvoltării competențelor în organizații (Younger ș.a., 2012).

Factori externi ai competenței (prezențați în fig. 1.6) sunt determinați de condițiile în care se exercită acțiunea competenței (Voiculescu, 2012). Ca urmare, în contextul cercetării de față se impune o analiză și sinteză a acestor, după cum urmează.

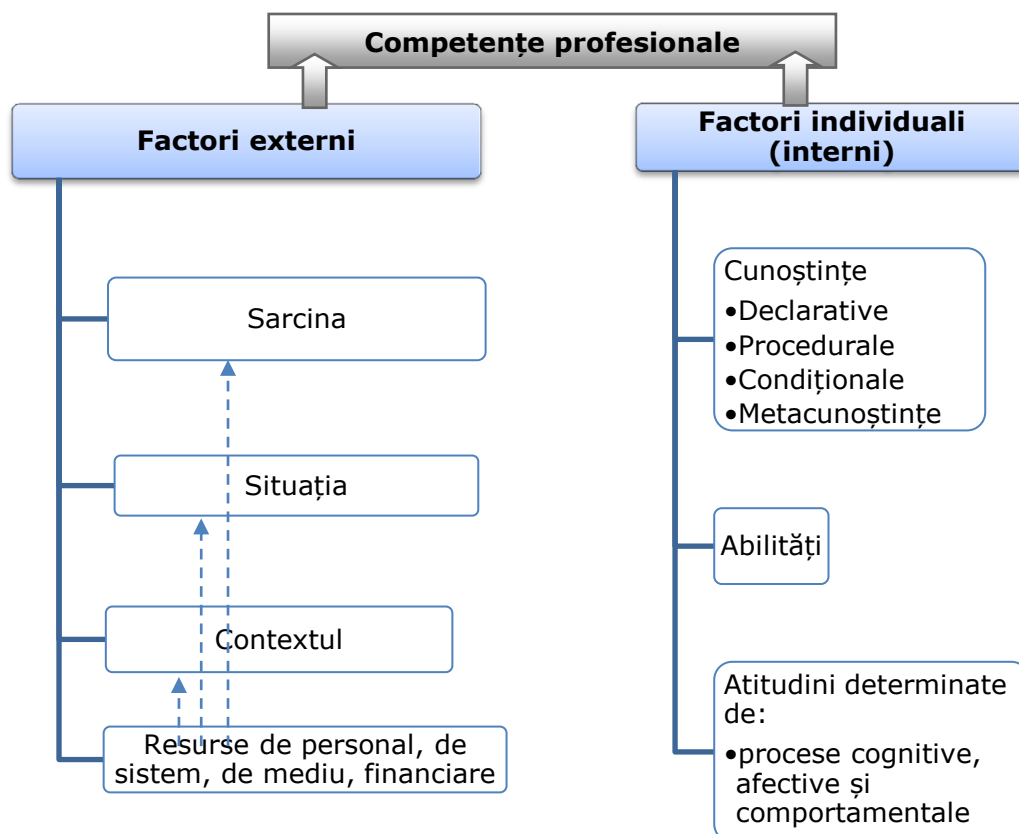


Fig. 1.6. Structura competenței profesionale (adaptat după (Corbos, 2002; Voiculescu, 2012))

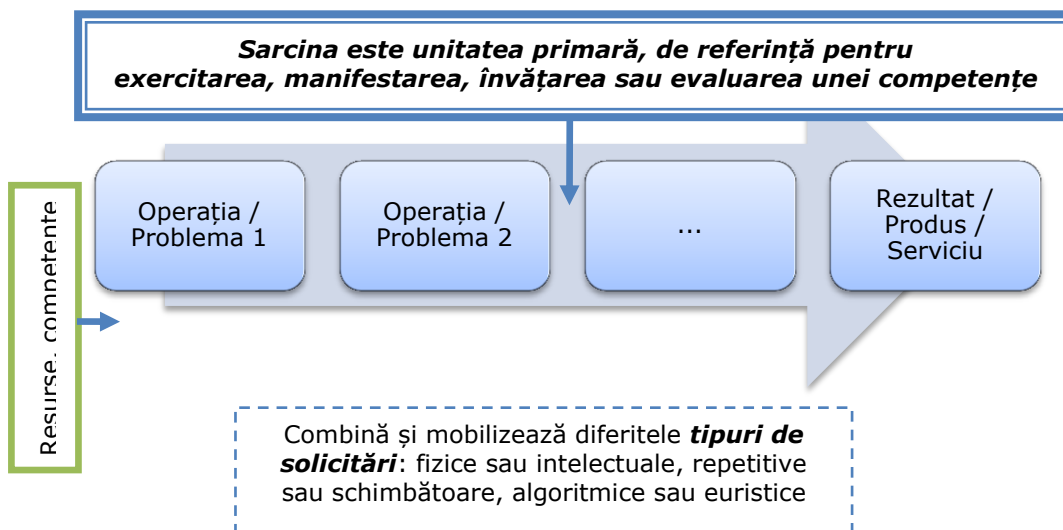


Fig. 1.7. Schematizarea sarcinii ca unitate de bază a acțiunii competente

După cum se poate observa în fig. 1.7., **osarcină** reprezintă una sau mai multe operații ce trebuie efectuate sau probleme pe care persoana trebuie să le rezolve, în lanțul și în rețeaua de operații și/sau de soluții ce conduc la realizarea unui rezultat sau produs sau serviciu, și care poate fi identificat și evaluat de sine stătător (Vasilescu, 2012). În fig. 1.7 sunt reprezentate input-urile realizării sarcinii (resurse și competențe), precum și facilitatorii sau determinanții: tipuri de solicitări ale operatorilor umani. De remarcat este faptul că *analiza modului de realizare a sarcinii*, poate aduce informații utile pentru managementul competențelor, cum ar fi:

- *indicii asupra structurii interne a fiecărei competențe necesare (în realizarea corectă și completă a sarcinilor);*
- *identificarea curențelor de pregătire și implicit, lipsa sau slaba însușire a unor competențe din organizație;*
- *nevoile de formare pentru însușirea sau aprofundarea unor competențe.*

„**Situația** este cadrul alcătuit de condițiile concrete în care persoana, individual sau în grup, efectuează una sau mai multe sarcini. Aceste condiții se referă la tot ceea ce, aici și acum, are o influență directă sau indirectă asupra efectuării sarcinilor și a exercitării competențelor” (Voiculescu, 2012).

În ceea ce privește **situația**, ea este un „factor intern al acțiunii competente, ea face parte din exercitarea competenței și trebuie să facă parte din învățarea competenței” (Voiculescu, 2012). Ca urmare, a fi competent înseamnă nu numai a mobiliza resursele interne ale competenței (cunoștințe, abilități, atitudini) adaptate realizării unei anumite sarcini, ci și a le combina cu resursele externe situației în care sarcina este efectuată. Totodată, combinarea resurselor interne și externe situației trebuie să asigure cea mai bună relație între nivelul dat al competenței (competența ca potențial) și performanța obținută în condițiile date ale situației. În acest context, Jonnaert (2002) remarcă faptul că, „situația nu mai este

doar un loc de activare a competenței prin performanță. Ea devine de asemenea, factorul revelator pentru decalajele ce există între ceea ce este definit a priori (prin competență) și ceea ce este efectiv observat (prin performanță)”.

Tabelul 1.1. Tipologia condițiilor care însoțesc situațiile

„O situație dată rezultă din combinația particulară a unor condiții, deci <i>fiecare situație este unică și irepetabilă</i> , fiind dificil, dacă nu imposibil, să se construiască două situații identice sau ca o situație dată să fie reprodusă cu fidelitate. Schimbarea oricărei condiții induce, prin interacțiune, schimbarea celorlalte și, în cele din urmă, schimbarea de ansamblu a situației” (Vasilescu, 2012).		
<i>Condiții și/sau resurse (externe) care definesc situația</i>	Tehnico-materiale și logistice	Unelte, instrumente, dotări tehnice, materii prime și materiale, spații de lucru, fluxuri tehnologice, rețele de comunicare etc. Acestea pot fi de mai bună sau mai slabă calitate, pot sau nu să fie disponibile la locul potrivit și la momentul potrivit, influențând atât mobilizarea competențelor persoanei/echipei, cât și desfășurarea și rezultatele acțiunii competente
	Temporale	Momentul, etapa, durata și ritmul efectuării sarcinilor, precum și la gestionarea timpului ca factor al efectuării cu mai mult sau mai puțin succes a sarcinilor
	Cu impact psihosocial	Modul de lucru (individual sau/și în echipă), tipul de interacțiuni (cooperare, competiție), sistemul de evaluare și recompensare a efectuării sarcinilor, alte condiții ce rezultă din diviziunea și organizarea muncii

Din punct de vedere al exercitării și/sau învățării competențelor, o situație poate fi (Vasilescu, 2012):

- *profesională (întotdeauna reală): aceea în care se pun în acțiune competențe deja dobândite și în care acționează persoane calificate și legitimate în profesie. În anumite momente, situația profesională poate include sau se poate combina cu situația de învățare;*
- *de învățare (poate fi reală sau simulată): aceea în și prin care se dobândesc competențe noi sau se extinde registrul competențelor anterioare și în care acționează persoane aflate în curs de calificare și legitimare în profesie.*

În concluzie, **un element important al dezvoltării competențelor este determinat de situația de învățare**. Asupra acesteia pot fi făcute următoarele observații:

- *Simularea poate fi o soluție de succes, în condițiile unor costuri, riscuri, dar și complexitate reduce. Învățarea pe simulatoare nu poate acoperi toată varietatea situațiilor reale, dar ea poate fi un bun substitut al unei situații reale realizată în cadrul diferitelor unități de educație (școli sau universități);*
- *Școala sau universitatea nu poate acoperi întregul registru de situații profesionale sau neprofesionale reale în care sunt solicitate și „practice” competențele de diferite tipuri pe care își propune sau/și trebuie să le formeze la viitorii absolvenți (Vasilescu, 2012);*
- *Ținta finală a formării competențelor nu este exersarea lor în situații simulate sau în modele ale unor situații reale, ci practicarea lor în situații reale de viață și de exercitare a profesiei (Vasilescu, 2012);*
- *Contracurricularizarea dezavantajelor dezvoltării competențelor prin simulări se poate realiza prin intermediul practicii profesionale, de specialitate sau pedagogică realizată de elevi/studenti în întreprinderi, firme, instituții sau unități de învățământ. În acest caz, chiar dacă statutul de practicant nu reproduce 100% pe cel de profesionist angajat, el*

totuși aproximează destul de bine situația profesională reală (mobilizează resursele interne ale practicantului în rețeaua de condiții și resurse ale situațiilor profesionale reale).

- De cele mai multe ori, situațiile de învățare a competențelor sunt unele simulate, organizate în școli sau universități (în laboratoare, în baze de practică sau ca activități practice integrate în seminarii sau proiecte). Esențiale, pentru toate aceste cazuri, sunt îndeplinirea următoarelor condiții (anticipând că elevul/studentul va reuși să transfere competențele învățate în școală sau universitate, în situațiile profesionale reale în care va trebui să se integreze după absolvire):
- să reproducă, reconstituie cât mai fidel condițiile tehnico-materiale și logistice, condițiile temporale și condițiile psihosociale ale situațiilor profesionale reale;
- să solicite din partea elevului/studentului demersuri cognitive și acționale proprii acțiunii competente: mobilizarea, integrarea și transferul cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, precum și autonomia și responsabilitatea.

„**Contextul** este ansamblul integrativ al condițiilor și interacțiunilor în care se desfășoară o anumită activitate și care influențează, în mod direct sau indirect, activitatea respectivă” (Vasilescu, 2012). Pentru o mai bună delimitare a termenului, în fig. 1.8 se prezintă sinteza grafică a diferitelor accepțiuni ale sale, din perspectiva axelor topografică, socio-geografică și a orizontului contextual organizațional. Termenului de context îi sunt substituite adesea *sinonime* cum ar fi:

- *mediu înconjurător = în sensul mediului fizic, social, economic, pedagogic etc.);*
- *situație = cu semnificația de totalitate concretă, reală a componentelor și interacțiunilor în care se desfășoară o anumită activitate;*
- *câmp = cu semnificația de spațiu de viață alcătuit din vectori psihologici și sociali susceptibili de a afecta comportamentul unui individ sau al unui grup.*

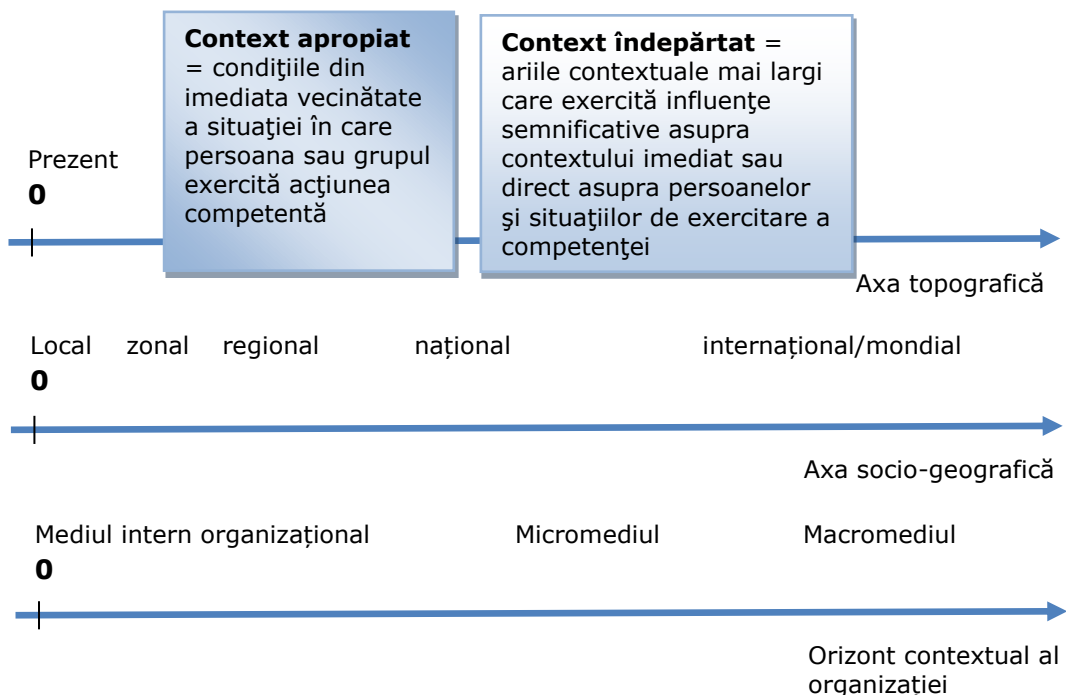


Fig. 1.8. Schematizarea modurilor de manifestare și analiză a influențelor contextului ca factor extern al competenței

De interes pentru cercetare de față este **analiza contextuală a procesului de predare - învățare** privit ca o situație de instruire, după cum este prezentat în fig. 1.9 și Tabelul 1.2 (Cerghit, 2002).

O ultimă observație s-ar impune, și anume că fenomenul *globalizării* scurtează distanțele și scurtcircuitează influențele contextelor îndepărtate. Dezvoltarea fără precedent a tehnologiilor, mai cu seamă în domeniul informației și comunicării, a computerelor (hardware și software), precum și creșterea productivității muncii în organizații sau sectoare aflate la mare distanță (dislocate geografic) pot avea influențe nemijlocite asupra contextului apropiat și asupra situațiilor concrete de învățare, exercitare și evaluare a competențelor. Ceea ce se impune, la nivel internațional (și în mare parte s-a reușit la nivel european) este compatibilizarea sistemelor de definire și clasificare a competențelor, precum și a principiilor de elaborare a standardelor de evaluare (Younger ș.a., 2012).

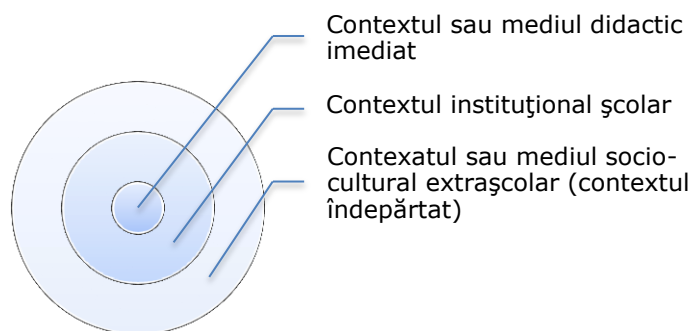


Fig. 1.9. Schematizarea contextului ca factor extern al competenței

Tabelul 1.2. Descrierea orizonturilor contextuale în cazul procesului de predare – învățare (adaptat după (Cerghit, 2002))

Contextul sau mediul didactic imediat	Contextul instituțional școlar	Contextul sau mediul socio-cultural extrașcolar (context îndepărtat)
<p>Factorii care se află în proximitatea celui care învață;</p> <p>Climatul socio-afectiv al clasei;</p> <p>Împrejurările spațial-temporale care sunt conștient create și adecvate producerii evenimentelor de instruire (spațiu școlar, dotări materiale, orar școlar);</p> <p>Dispozitivul didactic (strategii, metode, materiale didactice, forme de organizare a activității, inclusiv de grupare a elevilor, rechizite școlare etc.)</p>	<p>Analizat din punctul de vedere al atmosferei psiho-sociale ce domină în școală, cu referire la aspecte de natură:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ pedagogică, ✓ administrativă, ✓ managerial, ✓ arhitectural, ✓ natural-geografic, ✓ echipament în dotare, ✓ condiții igienico-sanitare etc. 	<p>Mediului social, economic și cultural de proveniență al elevilor sau în cadrul căruia funcționează instituția școlară;</p> <p>Condițiile locale, de spiritualitatea unei comunități, preferințele culturale și politice ale grupului social, care transpar în atitudinile, mentalitățile, motivațiile, aspirațiile și comportamentele celor implicați direct în procesul de predare-învățare.</p>

1.1.4. Perspectiva managementului cunoașterii asupra competențelor

În prezent, la nivel organizațional, conceptul competențelor profesionale au devenit subiect de interes pentru *managementului cunoașterii*. În acest context al științei, ce a apărut și s-a dezvoltat odată cu Societatea bazată pe Cunoaștere și Inovare, au apărut conceptele conexe, cum ar fi (Nonaka și Takeuchi, 1995; Nicolescu și Nicolescu, 2005; Harpan, 2015; Gogan, 2015):

- *Managementul competenței, în general, și lanțul competenței profesionale (descrie de modelul capabilității umane, atitudini-competență-performanță), în particular, sunt demersuri compatibile și complementare asociate modului de explicare și susținere a performanței umane (asociat determinării și susținerii unui comportament individual și organizațional pro-performanță) (Baron și Armstrong, 2007);*
- *Capitalul intelectual introduce posibilitatea de evaluare a cunoștințelor acumulate de organizație, considerându-le active intangibile. Literatura de specialitate relaționează conceptul de capital intelectual cu cel de managementul cunoștințelor (Băileșteanu și Burz, 2008; Gogan, 2015; Harpan, 2015). Steward (1999) considera capitalul intelectual ca fiind „suma a tot ce știe toată lumea din companie și care îi oferă un avantaj competitiv sau „capitalul intelectual este material intelectual - cunoștințe, informații, proprietate intelectuală, experiență - care pot fi folosite pentru a crea bogăție. Este puterea intelectuală colectivă. Capitalul intelectual este materialul intelectual – cunoștințe, informații, proprietate intelectuală, experiență – care poate fi pus în folosință pentru a crea bogăție”;*
- *Capital uman poate fi perceput ca o combinație unică a patru factori (sugerat și de (Hudson, 1993)): moștenirea și constituția genetică, educația, experiența și atitudinea, comportamentul individual relativ la componentele vieții personale și profesională. Capitalul uman include cunoștințele, aptitudinile și abilitățile angajaților și reprezintă capacitatea combinată a oamenilor de a rezolva probleme, sau din alt punct de vedere, eficiența cu care întreprinderea își utilizează angajații – determinată de creativitate și inovare. Capitalul uman individual al angajaților se poate caracteriza prin: cunoștințe, modelul de gândire, emoții, modele comportamentale, valori morale și culturale. Contribuțiile individuale ale fiecărui angajat sub formă de cunoștințe, modele de gândire, emoții, modele de comportament și valori se transformă în capital organizațional cu ajutorul unor integratori (Harpan, 2015). „Capitalul uman reprezintă factorul uman al organizațiilor; combinația unică de inteligență, abilități și expertiză care determină un anumit caracter distinctiv organizației. Elementele umane ale organizației sunt cele capabile să învețe, să se schimbe, să inoveze și să furnizeze creativitate, și care motivate adecvat pot asigura supraviețuirea pe termen lung a organizației” (Bontis, 1998).*
- *„Managementul capitalului uman are drept motivație obținerea, prelucrarea și raportarea datelor care stau la baza elaborării unor decizii generatoare de valoare (plus valoare) în domeniul factorului uman (resursei umane) din organizații (o nouă paradigmă a managementului resurselor umane), re poziționând investițiile strategice și operațiunile (procesele) acestora de la nivelul managementului de top și până la nivelul managementului de bază” (Harpan, 2015). Caracteristica definitorie a managementului capitalului uman este utilizarea unor mecanisme de măsurare, evaluare și analiză sistematică aplicate oamenilor (personalului) organizațiilor, care sunt considerați active ale acesteia. Diferența esențială dintre managementul capitalului uman și managementul resurselor umane constă în faptul că primul consideră oamenii organizației ca și active (fără a-i depersonaliza printr-o abordare simplistă de tip*

financiar), pecând cel de al doilea îi consideră din perspectiva costurilor asociate acestora (Harpan, 2015);

- *Managementul cunoștințelor, concept care pornește de la premisa potrivit căreia cunoștințele reprezintă cel mai important activ al unei organizații. Gestiunea cunoștințelor contribuie la punerea în practică a „know-how”-ului cumulat de organizație. Cunoștințele, alături de abilități, reprezintă componentele de bază ale competenței profesionale specifice;*
- *Organizația care învață este un concept asociat dezvoltării și îmbunătățirii continue a cunoștințelor individuale și deci, și organizaționale, prin intermediul competențelor și expertizelor sale.*

În acest context, unul dintre obiectivele managementului cunoașterii îl reprezintă dezvoltarea cunoștințelor și abilităților, atingerea acestuia conducând la creșterea valorii organizației și implicit a valorii adăugate percepute de diferiți stakeholderii, interni și externi acesteia. Dezvoltarea cunoștințelor se realizează eficient pe două direcții (Younger ș.a., 2012):

- *Managementul competențelor individuale;*
- *Dezvoltarea competenței generale la nivelul organizației.*

Toate acestea, au condus în mod iminent la dezvoltarea unor aplicații, tehnici și mijloace de management al cunoștințelor (date, informații și cunoștințe individuale și organizaționale) ceea ce a condus la definirea Sistemelor de Management al Cunoștințelor (Knowledge Management System).

Dar toate aceste demersuri, acțiuni au drept scop definirea și menținere **competențelor de bază** (*core competencies*) de la nivel organizațional, și care sunt o valoare a unicității acesteia: relevante, greu de imitat și cu grad de aplicabilitate/exploatare diversă (de exemplu, pe diferite piețe). Definirea conceptului competențelor de bază, solicită extinderea viziunii managementului cunoașterii spre managementul competitivității (făcând apel la ideile și modelul lui Michael Porter) (Younger ș.a., 2012).

Competențele de bază reprezintă combinația unică de cunoștințe, abilități, competențe, calificări și expertize pe care o companie le deține (prin intermediul resursei umane, dar mai ales a capitalului său uman) și care conduc la execuția foarte bună (operativ și la un nivel de calitate și performanță ridicate) a unor acțiuni, procese, acest demers neputând fi imitat sau copiat suficient de repede de competitori (pentru a afecta concurența și a reduce avantajul competitiv al companiei, pe piață).

În fiecare companie sau industrie există o serie de competențe cheie determinate pentru succesul afacerii. În majoritatea cazurilor lista competențelor este relativ scurtă, dar atunci când acestea sunt bine selectate, susținute și dezvoltate, ele oferă posibilitatea de a îmbunătăți avantajul strategic al companiei. De asemenea, motivația îmbunătățirii și dezvoltării competențelor cheie dintr-o organizație se realizează comparând permanent lista competențelor proprii cu cele care sunt foarte bine apreciate de clienții industriei sau cu situația din companiile concurente (Younger ș.a., 2012; Boguslauskas și Kvedaraviciene, 2015).

Un aspect important al percepției sau devenirii competențelor în societate bazată pe cunoaștere este determinat de transformările pe care managementul cunoașterii le-a impus în managementul resurselor umane. În ultimii ani s-a recunoscut faptul că **managementul capitalului uman reprezintă o schimbare de paradigmă față de managementul resurselor umane** (Baron și Armstrong, 2007; Baron, 2007; Armstrong, 2006; Wright și McMahan, 2011; Armstrong și Taylor, 2014). Diferențierea față de managementul resurselor umane a fost

susținută de două tendințe ce se manifestă nu doar în planul cercetărilor, dar mai ales al practicii organizaționale:

- **Dezvoltarea unui nou mod de abordare a resursei umane prin prisma managementului talentului**, fenomen ce a demarat la începutul anilor '90 odată cu publicarea „War for Talent” (Război pentru talent) de către McKinsey².
- **Reformularea și re poziționarea strategiilor de managementul resurselor umane din perspectiva generoasă oferită de conceptul de capital uman, aferent organizațiilor** (Combs ș.a., 2006; Dragomirescu, 2004; Wright și McMahan, 2011) și identificarea unor noi căi pentru creșterea performanței (implicit a performanței financiare).

Diferența esențială dintre managementul capitalului uman și managementul resurselor umane constă în faptul că primul consideră oamenii organizației ca și active (fără a-i depersonaliza printr-o abordare simplistă de tip financiar), pe când cel de al doilea îi consideră din perspectiva costurilor asociate acestora. Câteva afirmații sunt semnificative în acest sens, ele fiind sumarizate în fig. 1.10:

- *Activele centrate pe oameni (cu referire la noua abordare a resursei umane) cuprind experiențele colective, capabilitățile creative, leadership-ul, aptitudinile antreprenoriale și manageriale deținute de angajații întreprinderii; acestea sunt caracterizate de date și indicatori psihometrici privind performanța indivizilor într-o anumită situație, cum este cea de stres ridicat în activitatea profesională. Simultan se analizează: educația pe diferite nivele (liceu, facultate, masterat, doctorat, post doctorat), evoluția abilităților profesionale, experiențele, atributele personale (determinate psihometric), reacția și rezistența la emoții negative, deschiderea, caracterul și temperamentul, leadership-ul, subordonarea, raporturile cu ceilalți colegi și cu managerii;*
- *Competențele individuale reprezintă capacitatea oamenilor de a acționa în diverse situații de natură profesională. Acestea includ: educația, experiența, valorile și aptitudinile sociale;*
- *Capitalul uman este definit de cunoștințele, aptitudinile și abilitățile angajaților și reprezintă capacitatea combinată a oamenilor de a rezolva probleme, sau din alt punct de vedere, eficiența cu care întreprinderea își utilizează angajații – determinată de creativitate și inovare; Capitalul uman este determinat de angajați (care pot fi caracterizați prin competențe, experiență, motivarea acestora, angajamentul/loialitatea față de companie, dorința de adaptare); Capitalul uman individual al angajaților se poate caracteriza prin: cunoștințe, modelul de gândire, emoții, modele comportamentale, valori morale și culturale. Contribuțiile individuale ale fiecărui angajat sub formă de cunoștințe, modele de gândire, emoții, modele de comportament și valori se transformă în capital organizațional cu ajutorul unor integratori.*

În cadrul acestei perspective, bazate pe cunoaștere, se susține **obligația organizației de a dezvolta și a spori cunoștințele, competențele și capacitatea de învățare a angajaților** prin activități asociate ciclului cunoașterii (creare, achiziție, arhivare, partajare, transfer, utilizare de cunoștințe) pentru a obține și menține un nivel dorit al avantajului competitiv (Stiles, 2003). Acest fapt este demonstrat și de rapoartele Global Human Capital Trends 2014 și 2015, realizate de compania deloitte³.

²În lucrare se recunoaște nevoia stringentă a firmelor (prin opiniile managementului de top) pentru atragerea, motivarea, dezvoltarea și reținerea talentelor, a resurselor umane talentate.

³<http://www2.deloitte.com/us/en/pages/human-capital/articles/human-capital-trends-2014-top10.html#>

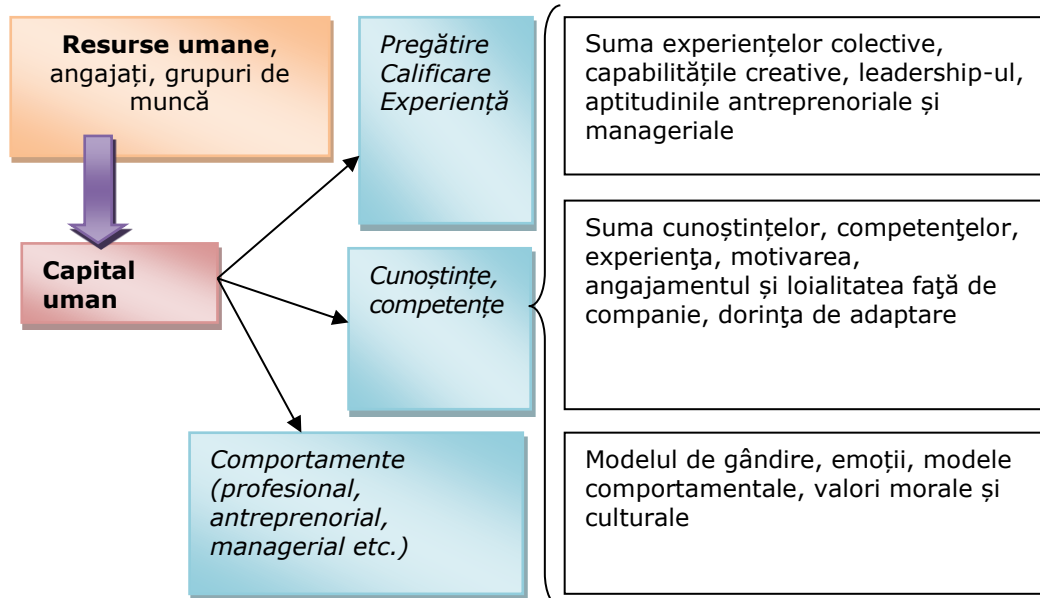


Fig. 1.10. Sinteza abordării capitalului uman (Harpan, 2015)

Noua paradigmă impusă de managementul cunoașterii în organizații este susținută și de psihologii și sociologii afini zonei teoriei auto-determinării, a teoriilor motivării personalului, precum și a teoriilor comportamentale. Aceștia văd trecerea de la managementul personalului, la managementul resurselor umane, la managementul capitalului uman ca etape spre **managementul aspirației (umane)** (Ryan și Deci, 2000; Deci și Ryan, 2002). Astfel, potrivit acestor teorii (Tabelul 1.3) trecerea de la managementul personalului, managementul resurselor umane, managementul capitalului uman la managementul aspirației trebuie să fie văzute prin prisma managementului oamenilor corelat cu schimbările societății (evoluția și specificul său la un moment dat) și în contextul industriei, activității economice la care se face referire (căreia îi aparține organizația).

Tabelul 1.3. Evoluția spre managementul aspirației (adaptat după (Harpan, 2015))

1. Definierea clară a structurii organizației: roluri și relații; descrierea posturilor și a specificațiilor acestora	2. Managementul și administrarea personalului: definirea politicilor și a standardelor de administrare	3. Definierea proceselor pentru managementul grupurilor de angajați: funcții, managementul datelor salariaților, strategia de resurse umane, dinamica salariaților, recrutare, training etc.	4. Optimizarea proceselor de resurse umane: managementul talentelor, învățare și dezvoltare, managementul performanței, aliniere strategică, indicatori și analize, achiziția de talente etc.	5. Optimizarea productivității și actualizarea potențialului uman prin dezvoltarea unui cadru motivațional holistic care creează un balans între mijloacele intrinseci și extrinseci, luând în considerare inițiativa de angajare a salariaților prin extinderea oportunităților de a-și actualiza aspirațiile.
Managementul personalului				
Managementul resurselor umane				
Managementul capitalului uman				
Managementul aspirației (umane)				

Managementul aspirației se bazează pe presupunerea (confirmată deja prin numeroase cercetări) potrivit căreia fiecare individ este motivat să lucreze pentru a fi autorul unor evenimente de viață proprii sau **Auctor Vitae**, și că productivitatea poate fi optimizată, iar potențialul uman poate fi actualizat prin dezvoltarea și implementarea unui *cadru motivațional holistic*. Toate acestea creează echilibrul între motivarea intrinsecă și cea extrinsecă, bazate pe inițiativele de implicare sau angajare ale salariatului, prin extinderea oportunităților sale, în vederea actualizării aspirațiilor acestuia (Harpan, 2015). **În acest cadru, este conștientizată relația directă dintre nivelul devenirii individuale și/sau de grup și cel al dezvoltării continue a competențelor (prin conștientizarea învățării continue, mai ales prin experimente și experiențe realizate în situații, contexte diferite), dar și prin combinarea lor și a talentelor individuale, rezultând cadrul aspirației individuale și/sau de grup** (fig. 1.11).

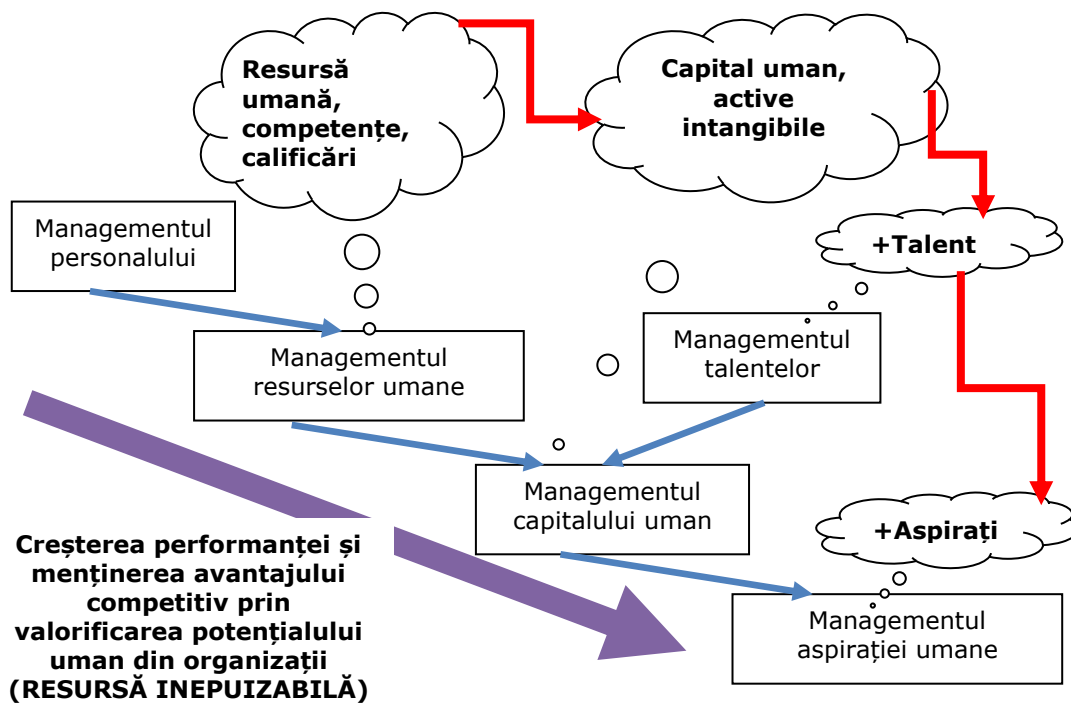


Fig. 1.11. Sinteza transformărilor în modul de abordare a laturii umane a organizațiilor

1.1.5. Tipologia competențelor

Dezbaterea asupra tipologiei competențelor este necesară din două puncte de vedere (McGrath și Gu, 2015):

- *Orice activitate umană, oricât de simplă ar fi, implică rareori o singură solicitare sau solicitări de aceeași natură, deci fiecare dintre aceste solicitări angajează, pentru a fi realizată cu eficacitate, un anumit tip de competență. Ca urmare, realizarea cu succes a unei activități de o anumită complexitate presupune combinarea și integrarea mai multor competențe de diferite tipuri și de diferite niveluri – punct de vedere de interes mai ales pentru organizații;*
- *Din perspectivă psiho-pedagogică, diviziunile competenței necesare realizării unei sarcini (sub-diviziuni) este o cerință a proiectării, implementării și evaluării programelor de învățare, formare. În acest caz, competențele înlocuiesc obiectivele educaționale (cele operaționale) sau sunt transformate în obiective - punct de vedere de interes mai ales pentru organizații de educație, formare.*

Una dintre cele mai uzitate forme de departajare a competențelor (conform abordărilor psihologiei clasice care departajează aptitudinile generale de cele specifice) este în:

- **competențele generale** - cele care condiționează realizarea cu succes a unui registru larg de activități, din domenii sau/și de naturi diferite;
- **competențele specifice** - cele care condiționează realizarea cu succes a unui registru restrâns de activități, delimita unui domeniu de specialitate.

Tabelul 1.4. Perspectiva mediilor educațional și organizațional asupra competențelor generale și specifice

În mediul educațional	Competențe disciplinare	Vizează exersarea conținuturilor specifice fiecărei discipline (concepte, metode, strategii)
	Competențele generale	Sunt transdisciplinare sau metadisciplinare; Rezultă din operații de transfer, de integrare și reintegrare a competențelor disciplinare în situații și contexte diferite; Diferitele strategii de integrare a conținuturilor curriculare sunt modalități de facilitare a transferului competențelor și de învățare integrată; În cazul unui <i>curriculum centrat pe învățarea integrată</i> , competențele generale (transdisciplinare) pot constitui obiectul unor conținuturi curriculare dedicate, de tipul <i>temelor cross-curriculare</i> (Ciolan, 2008).
În mediul profesional (organizația) (Wilson, ș.a., 2013) Competențele profesionale:	Competențele generale	Se definesc prin raportare la competențele de specialitate; Sunt competențe comune diferitelor specializări/calificări subsumate unui anumit domeniu profesional
	Competențe de specialitate	Competențe solicitate în sarcini profesionale specifice unei anumite calificări, menite să acopere principalele tipuri de situații și de contexte pertinente
	<i>Competențele generale + Competențe de specialitate = cuplu de competențe complementare care își pun amprenta, împreună, asupra calității exercitării competențelor profesionale</i>	
Managementul competențelor (Van Beirendonck, 2004)	Competențe generice	Esențiale pentru realizarea strategiei organizației și vizează toți angajații; Sunt competențe comportamentale generale indispensabile realizării funcțiilor și rolurilor;
	Competențe de nivel	Asociate anumitor grupuri sau niveluri funcționale;
	Competențe legate de o funcție sau rol	Competențe necesare pentru buna funcționare într-un rol sau într-o funcție dată.

În cazul real, al manifestării competențelor în organizații, nu se poate realiza o departajare clară a acestor două categorii (generale și specifice), deoarece realizarea activităților profesionale, dar și a celor extraprofesionale presupune o *minimă combinare* a acestora (Wilson, ș.a., 2013). Prin urmare, relația dintre general și specific este de *complementaritate*, în care cele două clase de competențe se definesc prin *reciprocitate, una prin raportare la cealaltă*, în dependență și de contextul în care cele două clase de competențe sunt solicitate (Vasilescu, 2012). În Tabelul 1.4 se prezintă sinteza unei analize realizate asupra perspectivei mediilor educațional și organizațional asupra competențelor generale și specifice.

Într-o situație concretă, competențele generale și cele specifice nu sunt solicitate în mod succesiv sau separat, ci integral, într-o organizare ierarhică în care

cele două tipuri de competențe apar mai degrabă ca **niveluri de competențe** raportate la situație, dar care în situație intervin împreună, neputând fi disociate unele de altele. În acest context, (Aubret și Gilbert, 2003) disting *trei niveluri de construcție a competențelor* prezentate în Tabelul 1.5.

Tabelul 1.5. Niveluri de competențe după (Aubret și Gilbert, 2003)

Nivelul competențelor generale	Nivelul competențelor operaționale	Nivelul competențelor situaționale
<p>Constituie motorul oricărei adaptări a omului; Privește ceea ce se raportează, în cazul unor situații sau activități, la mecanismele generale de tratare a informațiilor, la capacitățile de rezolvare a problemelor, de luare a deciziilor pentru acțiune; Toate capacitățile generale care permit subiecților să realizeze achizițiile ce concurează la stăpânirea cunoștințelor și deprinderilor, să învețe a transfera, să învețe a pune în practică; Denumite și meta-competențe.</p>	<p>Definit pe domenii de activități sau categorii de situații pentru care individul poate fi considerat ca susceptibil de a se adapta; Definite de universul abilităților, al capacităților, al deprinderilor; Permit caracterizarea individului din perspectiva disponibilității sale pentru acțiune.</p>	<p>Se referă la aplicarea competențelor generale și operaționale la circumstanțele, la particularitățile specifice situațiilor profesionale.</p>

Un alt exemplu sugestiv, în cea ce privește nivelele de competență este *clasificarea britanică*, ce conține cinci nivele de dezvoltare (de la 1, nivel minim, la 5, nivel maxim) (citată de (Chiș, 2005)):

Nivel 1: capacitatea de a realiza activități de rutină;

Nivel 2: capacitatea de a realiza activități elementare într-un domeniu mai larg;

Nivel 3: capacitatea de a realiza activități non-repetitive, cu grad ușor de varietate;

Nivel 4: capacitatea de a realiza activități specializate, complexe, care includ supervizare și management;

Nivel 5: capacitatea de a realiza activități foarte complexe, care pretind aplicarea unui registru larg de principii și tehnici de lucru.

În **Anexa 1**, se prezintă nivelurile definite de cadrul european al calificărilor (EQF).

În literatura de specialitate se acordă o atenție deosebită **competențelor transversale** și celor profesionale sau disciplinare (Crutzen, 2005; Younger ș.a., 2012). O sinteză a competențelor transversale este prezentată în Tabelul 1.6.

De remarcat este faptul că cercetările în domeniu au condus la a se contata că, în mod frecvent, persoane cu același nivel și cu același registru de competențe obțin rezultate diferite pe ansamblul activității, iar atât experiența empirică, cât și cercetările sistematice au relevat că factorii care explică diferențele țin de aspecte *non-tehnice* sau *non-disciplinare* cum sunt:

- dezvoltarea personală;
- învățarea pe parcursul întregii vieți;
- autonomia și responsabilitatea;
- gândirea critică și practica reflexivă;
- inteligența emoțională; comunicarea și interacțiunea socială;
- cetățenia activă.

Astfel, rezultă importanța teoriei inteligenței emoționale în explicare succesului sau insuccesului profesional și de viață (Goleman, 2004), dar mai ales în ceea ce privește dezvoltarea competențelor transversale.

Tabelul 1.6. Sinteza unor aspecte relevante asupra competențelor transversale

Definiții. Considerente generale	
<p>Competențele transversale sunt competențe pentru viață (pentru supraviețuire și succes personal și profesional).</p> <p>Se numesc transversale în sensul că traversează sau transcend competențele diferitelor câmpuri profesionale sau disciplinare, fiind prezente în fiecare dintre ele, dar nefiind specifice nici unuia.</p> <p>Sunt considerate meta-competențe care se exercită asupra competențelor de diferite tipuri și care nu pot fi nici învățate și nici exersate separat de acestea</p>	<p>Sunt competențe ce permit adaptarea unei persoane la dinamica și complexitatea lumii reale, în diversitatea contextelor în care aceasta se manifestă;</p> <p>Pot fi profesionale sau extraprofesionale, școlare sau extrașcolare, formale sau nonformale, locale sau globale, familiare sau necunoscute etc.</p>
Caracteristici (Crutzen, 2005):	<i>este transdisciplinară = se formează prin toate disciplinele, sunt interdependente și formează un tot</i>
	<i>Permite transferul în contexte și în domenii diferite = se modelează punând în evidență posibilitățile de transfer prin analogie</i>
	<i>Este mai mult sau mai puțin transversală în funcție de extensiunea contextelor pe care le acoperă</i>

De interes, pentru manifestarea competențelor în cadrul organizațiilor, este delimitarea: **competențe individuale și colective** (sau de grup). Este recunoscut faptul că performanțele de ansamblu ale grupului/echipei/organizației sunt determinate nu numai de suma competențelor individuale, ci mai mult de interacțiunea dintre acestea sau sinergia mijlocită de relația dintre indivizi. În acest nou context, *relațiile umane devin factor de producție*, lucrul în echipă este determinant pentru creșterea productivității muncii, are loc o regândire a combinării și distribuirii sarcinilor, este încurajată polivalența pe fondul aplatizării ierarhiilor și al relațiilor organizaționale (Amherdt ș.a., 2000; Armstrong, 2006; Armstrong și Taylor, 2014).

Pentru susținerea dezvoltării și manifestării pregnante a competențelor colective, de interes praxiologic sunt:

- **calitatea interacțiunilor**, determinantă pentru performanța organizației; un rol major în intensificarea și creșterea calității interacțiunilor revine în crearea unei culturi bazate pe partajarea de cunoștințe și aplicarea extensivă și intensivă a metodelor și mijloacelor de managementul cunoștințelor (susținute de tehnologia informației și comunicării) (Evequoz, 2004; Armstrong și Taylor, 2014);
- „Paralel cu gestiunea prin proiecte și echipe proiect, **organizația transversală** este o nouă formă de organizație. Ea repune în cauză organizarea ierarhică, induce o mult mai mare autonomie a grupurilor multifuncționale și face să apară noi forme de control” (Amherdt ș.a., 2000). Această nouă formă de organizare este puternic susținută (dar și contribuie la) dezvoltarea transversalității între departamente, între diferiți specialiști sau experți, între competențele acestora;
- Impactul managementului cunoașterii asupra conceptului a condus la abordarea funcțională a activelor intangibile (intelectuale, imateriale sau invizibile) din organizații și care se focalizează pe **competențe organizaționale** (Dragomirescu, 2004). Astfel, se remarcă schimbarea de denumire a competențelor colective, în competențe

organizaționale, și care sunt asociate și devin competențe cheie (descrise deja la punctul D.), în sensul că ele definesc profilul și identitatea organizației.

Tabelul 1.7. Caracteristici semnificative ale competențelor colective
(Dragomirescu, 2004)

Caracteristici	Implicații la nivel operațional
Sunt de natura unor potențiale (capacități)	Acțiunea competențelor este condiționată, ca modalități și rezultate, de contextul intra-organizațional (cultură, infrastructură, reguli și proceduri de lucru, structuri organizatorice); Intervenția managerială aplicabilă asupra lor este una de facilitare (dezvoltare, mobilizare, protejare), ireductibilă la administrarea unui stoc de resurse clasice
Sunt bazate pe cunoaștere	Competențele organizaționale constau în combinații de cunoștințe și abilități complementare, însușite la nivel colectiv prin procese de învățare.
Reprezintă manifestări de comportament cooperativ	Orice competență colectivă are ca purtător un grup (o echipă) sau o organizație în întregul ei; Ea se bazează pe competențele individuale ale membrilor grupului, dar nu se reduce la suma acestora, ci presupune coeziune și cooperare
Sunt dispuse transversal în organizație	Competențele organizației nu au localizări determinate, ci acționează inter-servicii și trans-funcțiuni.
Determină performanțele organizației	O organizație se individualizează prin ceea ce face, și nu doar prin ceea ce deține la un moment dat (resurse, cotă de piață etc.)
Au un caracter abstract	Prezența competențelor se evidențiază prin performanțele pe care le determină la nivelul organizației.

1.2. Abordarea competențelor în cazul sistemului de educație preuniversitar național

1.2.1. Scurt istoric

Adoptarea competențelor, ca finalitate a procesului educațional, s-a realizat în învățământul românesc pe parcursul mai multor momente, între 2001 și 2010. Descrierea momentelor de referință în adoptarea conceptului de competență, la nivelul învățământului preuniversitar din România (contextul de realizare a cercetărilor de față) sunt descrise în Tabelul 1.8.

Tabelul 1.8. Momentelor de referință în adoptarea învățământului centrat pe competențe, (la nivel preuniversitar) în România (adaptat după (Voiculescu, 2012))

Perioadă / An	Detalii semnificative
2000 - 2002	Inițierea cooperării la nivel european în educație și formare, prin conectare la organizații Cadru European al Calificărilor (EQF), Cadru European de Referință în Asigurarea Calității (EQARF), EUROPASS

	Au fost realizate primele programe pe competențe în ciclul liceal superior (clasele XI – XII)
2003 – 2004	Au fost construite programe școlare pe competențe pentru clasele IX – X, în acord cu generalizarea învățământului de nouă ani și apoi de zece ani, prin încorporarea ciclului liceal inferior (IX – X) la învățământul general obligatoriu; În programele școlare ulterioare anului 2003 au fost incluse referiri directe sau indirecte la competențele – cheie europene (difuzate prima oară în anul 2002). Ulterior acestei date (2003), competențele – cheie europene au suferit modificări repetate până în anul 2008
2005 – 2006	Au fost revizuite și elaborate într-o formă nouă programele pe competențe pentru ciclul liceal superior (clasele XI – XII) Se înființează Agencia Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP) , care: <ul style="list-style-type: none"> • elaborează standardele, standardele de referință și indicatorii de performanță, metodologia de evaluare instituțională și de acreditare, manuale de evaluare internă a calității – definește cadrul național pentru asigurarea calității, evaluarea/controlul și acreditare/autorizare; • realizează evaluarea externă a calității educației oferite de instituțiile de învățământ preuniversitar și de alte organizații furnizoare de educație; • realizează autorizarea, acreditarea și evaluarea periodică a unităților de învățământ preuniversitar. Se înființează Agencia Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale (ANPCDEFP)
2006	Cadrul de referință acordă conceptului de competență semnificația unui „organizator” în raport de care sunt selectate și organizate conținuturile învățării, metodele de instruire și procedurile de evaluare. Competența devine astfel numitorul comun al tuturor documentelor școlare și tuturor ciclurilor de instruire, de la învățământul preșcolar la cel liceal.
2007	A fost generalizată învățarea pe competențe pentru ciclul liceal S-a definitivat și legiferat modul de operare și implementare al managementului calității la nivelul instituțiilor de educației prin: HG 21/2007 privind aprobarea Standardelor de autorizare de funcționare provizorie a învățământului preuniversitar, precum și a standardelor de acreditare și de evaluare periodică a unităților de învățământ preuniversitare HG 22/2007 pentru aprobarea Metodologiei de evaluare instituțională în vederea autorizării, acreditării și evaluării periodice a organizațiilor furnizoare de educație
2009	Au fost revizuite programele școlare pentru gimnaziu (clasele V – VIII), prin introducerea competențelor generale și specifice în locul obiectivelor – cadru și al obiectivelor de referință; Prin noile programe școlare pentru gimnaziu s-a realizat un curriculum centrat pe competențe continuu, pentru învățământul gimnazial și liceal (clasele V – XII).
2010	Prin includerea competențelor în Legea Educației Naționale nr. 1/2010 (art. 5) a fost întărit rolul lor normativ.

2011- 2015	În anul 2011 se înființează Autoritatea Națională pentru Calificări (ANC) care suferă transformări structurale și de atribuții în următorii ani; elaborează, actualizează și implementează Cadrul național al calificărilor (CNC), precum și Registrul național al calificărilor (RNC) în conformitate cu Ordinul Ministrului nr. 3066/13.01.2015
2007 - 2014	Sustinerea mobilității, comparabilitatea, compatibilitatea și transparența calificărilor în spațiul european: ANPCDEFP a fost desemnată ca agenție de implementare a programelor comunitare „Învățare pe tot parcursul vieții” (LLP), „Tineret în acțiune” (YiA) și Erasmus Mundus în perioada 2007-2013; începând cu anul 2013, ANPCDEFP implementează programul Erasmus+, pentru perioada 2014-2020 ⁴ ; Adoptarea și generalizarea ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) ⁵

După cum a fost recunoscut de Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare în Învățământul Preuniversitar, „dezideratul care se impune ... vizează înzestrarea elevului cu un ansamblu structurat de competențe de tip funcțional. Acestea marchează trecerea de la un enciclopedism al cunoașterii, imposibil de atins în condițiile de astăzi, când multiplicarea informațiilor se petrece cu o viteză extraordinară, la o cultură a acțiunii contextualizate, care presupune aplicarea optimă a unor tehnici și strategii adecvate”⁶.

La nivelul învățământului superior, abordarea prin competențe a fost introdusă și adoptată mai târziu, fiind consacrată oficial prin Legea nr. 288/2004 privind organizarea studiilor universitare, care a vizat alinierea modului de organizare a învățământului universitar românesc la cadrul definit prin procesul Bologna (conceptul fiind folosit în mod defectuos, alături de termenii de cunoștințe și abilități). Ulterior, conceptul de competență a beneficiat de o definiție mai clară și mai conformă cu noile abordări conceptuale în Metodologia de realizare a Cadrului Național al Calificărilor din Învățământul Superior (CNCIS, 2008) elaborată de Agenția Națională pentru Calificările din Învățământul Superior și Parteneriat cu Mediul Economic și Social (ACPART) (Voiculescu, 2012).

1.2.2. Repere conceptuale relative la cadrul legislativ național

Conceperea, implementarea (dezvoltarea, actualizarea) și evaluarea programelor de formare (indiferent de tipul acestora, formare inițială sau continuă), au la bază **modelul abordării prin competențe (generării de competențe convergente pe calificări)**, ca modalitate de definire și de recunoaștere a rezultatelor procesului de formare.

⁴ Rezultatele implementării diferitelor programe poate europene în domeniul educației și formării profesionale: <http://www.anpcdefp.ro/anpcdefp.php?id=4&link=26>

⁵ Sistemul european de credit pentru educația și formarea vocațională, detalii la: <http://www.anpcdefp.ro/anpcdefp.php?link=59>

⁶ Curriculum Național, Programe școlare, Seria Liceu, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 2000.

Conform Centrului Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic (CNDIPT), în conformitate cu legislația⁷ și standardele naționale în vigoare și Cadrul European al Calificărilor, sunt acceptate și uzitate următoarele definiții⁸ ale conceptelor cu care s-a operat și în cazul cercetărilor de față, la care au fost adăugate relații matematice și scheme explicative:

- **„Abilitățile** reprezintă capacitatea unei persoane de a aplica și de a utiliza cunoștințe, în scopul îndeplinirii de sarcini și/sau pentru rezolvarea unor probleme”. În contextul Cadrului European al Calificărilor, abilitățile (A) sunt descrise ca fiind cognitive (Ac) (implicând utilizarea gândirii logice (G_l), intuitive (G_i) și creative (G_c)) sau practice (A_p) (implicând dexteritate manuală (D_m) și utilizarea de metode (D_{met}), materiale (D_{mat}), unelte (D_u) și instrumente (D_i)). Rezumând, acest cumul de calități și însușiri umane se poate descrie prin relația (1.1). Abilitățile individuale sunt însă determinate de o combinație unică de caracteristici cognitive și practice, precum și de sinergia ce poate apărea între acestea. Ca urmare o simplă sumă nu ar surprinde matematic corect fenomenul:

$$A \geq A_c + A_p = (G_l + G_i + G_c) + (D_m + D_{met} + D_{mat} + D_u + D_i) \quad (1.1)$$

- **„Cunoștințele** (K) sunt rezultatul asimilării de informații prin învățare; ele reprezintă ansamblul de fapte, principii, teorii și practici legate de un anumit domeniu de muncă sau de studiu. În contextul Cadrului European al Calificărilor, cunoștințele pot fi teoretice și/sau faptice, practice”.
- **„Competența** (C) presupune capacitatea dovedită a unei persoane de a utiliza cunoștințe (K), abilități (A) și alte capacități personale (C_p), sociale (C_s) și/sau metodologice (C_m) în situații de muncă sau de studiu și pentru dezvoltarea sa profesională și personală” (conform celor precizate în relația matematică (1.2) în care prin inegalitatea factorilor se ține seamă de procesul de integrare a componentelor, dar și de sinergie). În contextul Cadrului European al Calificărilor, competența este descrisă din perspectiva responsabilității și autonomiei.

$$C \geq K + A + C_p + C_s + C_m \quad (1.2)$$

În Legea Educației Naționale la art. 4, se precizează, de asemenea, că: „Finalitatea principală a educării o reprezintă formarea competențelor (definite ca „un ansamblu multifuncțional și transferabil de cunoștințe, deprinderi / abilități și aptitudini necesare în situații diferite)”.

- **„Competențele profesionale** sunt un ansamblu unitar și dinamic de cunoștințe și abilități. Cunoștințele se exprimă prin următorii descriptori: cunoaștere, înțelegere și utilizare a limbajului specific, explicare și interpretare”. Abilitățile se exprimă prin următorii descriptori: aplicare, transfer și rezolvare de probleme, reflecție critică și constructivă, creativitate și inovare (sintetic sugerat în fig. 1.12).

⁷Legea Educației Naționale nr. 1/2011, art. 5

⁸ CNDIPT, <http://www.tvet.ro/index.php/ro/dezvoltarea-invatamantului-profesional-si-tehnic/126.htm>

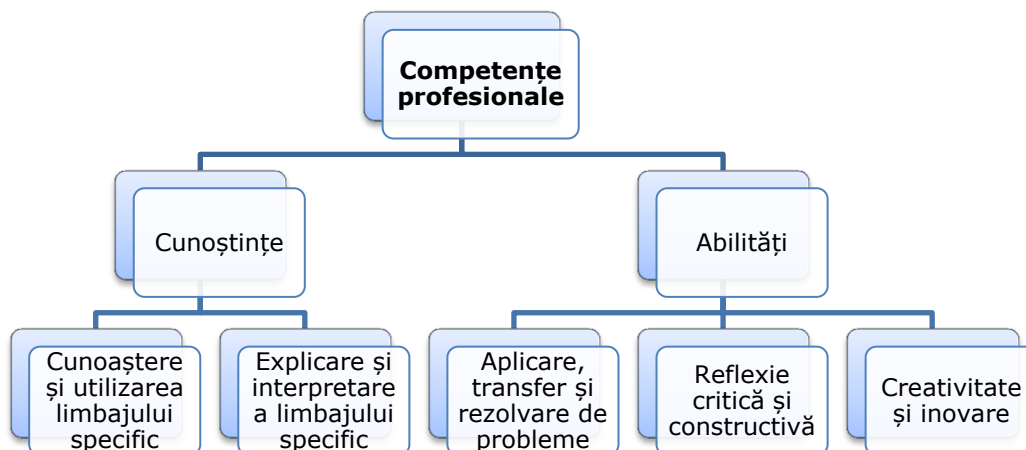


Fig. 1.12. Schema definiției competențelor profesionale

- **„Competențele transversale** reprezintă achiziții valorice și atitudinile care depășesc un anumit domeniu / program de studiu și se exprimă prin următorii descriptori: autonomie și responsabilitate, interacțiune socială, dezvoltare personală și profesională” (prin considerarea capacității de creativitate în acest caz)(sintetic sugerat în fig. 1.13).

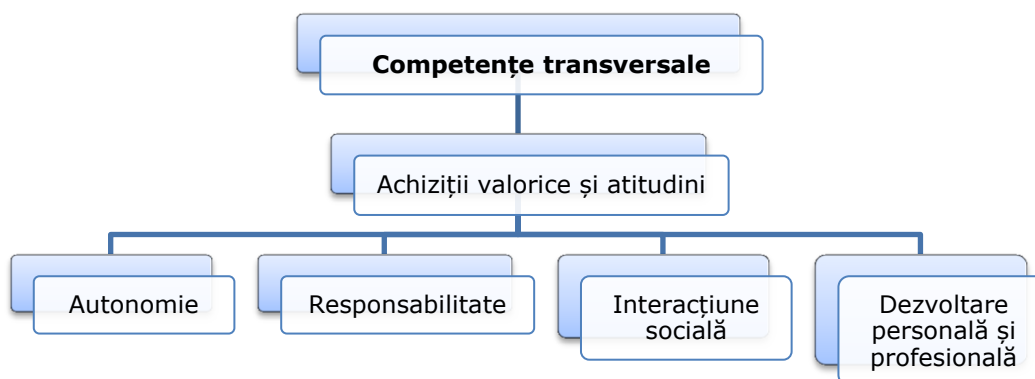


Fig. 1.13. Schema definiției competențelor transversale

- **„Calificarea** este definită de rezultatul formal al unui proces de evaluare și de validare, obținut atunci când un organism competent stabilește că un o persoană a obținut rezultate ca urmare a învățării la anumite standarde. Rezultatele învățării reprezintă ceea ce cunoaște, înțelege și poate face persoana la terminarea procesului de învățare, care sunt definite sub formă de cunoștințe, abilități și competențe” (sintetizat în fig. 1.14).

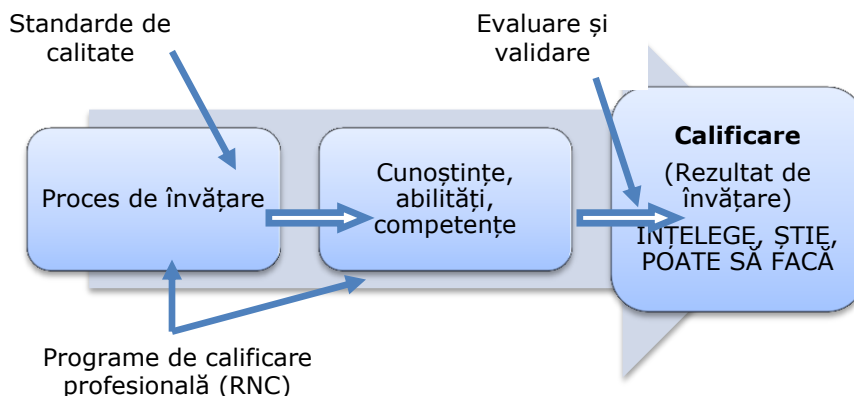


Fig. 1.14. Schema calificării

Referitor la procesul de dezvoltare al competențelor, la nivelul cadrului național legislativ, sunt utilizate următoarele definiții ale conceptelor, de interes pentru cercetarea de față:

- **„Educația** este ansamblul proceselor de punere în aplicare a programelor și activităților de învățare și formare de competențe academice sau profesionale. Educația include atât activitățile de învățare în context formal, cât și în context non-formal sau informal.
- **Educația și formarea profesională** este ansamblul coerent și continuu de activități și experiențe prin care trece subiectul învățării pe întreaga durată a traseului său educațional-formativ.
- **Organizație interesată în furnizarea de servicii de educație** este o persoană juridică ce cuprinde în statutul său activități de învățământ și se supune procesului de autorizare pentru a deveni furnizor de educație.
- **Programe educaționale de tip „a doua șansă”** programe educaționale care au ca scop sprijinirea copiilor, tinerilor, adulților care au părăsit prematur sistemul de educație, fără a finaliza învățământul primar și/sau gimnazial, depășind cu cel puțin 4 ani vârsta de școlarizare corespunzătoare acestor niveluri, astfel încât aceștia să-și poată completa și finaliza învățământul obligatoriu, precum și să obțină o calificare profesională.
- **Programele de calificare profesională** reprezintă oferta educațională care conduce la dobândirea unei calificări profesionale înscrisă în Registrul Național al Calificărilor (RNC).
- **Rezultatele învățării** reprezintă ceea ce o persoană înțelege, cunoaște și este capabilă să facă la finalizarea unui proces de învățare. Rezultatele învățării se exprimă prin competențele dobândite pe parcursul studiilor.”

În ceea ce privește clasificarea domeniilor de competență, art. 68 din Legea Educației Naționale nr. 1/2011 menționează: „curriculum național pentru învățământul primar și gimnazial se axează pe **8 domenii de competențe – cheie**, care determină profilul de formare a elevului:

- *competențe de comunicare în limba română și în limba maternă, în cazul minorităților naționale;*
- *competențe de comunicare în limbi străine;*
- *competențe de bază de matematică, științe și tehnologie;*

- *competențe digitale de utilizare a tehnologiei informației ca instrument de învățare și cunoaștere;*
- *competențe sociale și civice;*
- *competențe antreprenoriale;*
- *competențe de sensibilizare și de expresie culturală;*
- *competența de a învăța să înveți”.*

De asemenea, la art. 68 (5) al Legii Educației Naționale se menționează că „învățământul liceal este central pe dezvoltarea și diversificarea competențelor - cheie și formarea competențelor specifice, în funcție de filieră, profil, specializare sau calificare”.

Conform⁹ abordării **Centrului Național de Formare Profesională a Adulților (CNFPA)**, categoriile de competențe definite și acceptate pentru **formarea continuă**, sunt sumarizate în tabelul 1.9.

Conform **Cadrului European de Referință al competențelor cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții**¹⁰ „competențele cheie reprezintă un pachet multifuncțional, transferabil de cunoștințe, abilități și atitudini de care au nevoie toți indivizii pentru împlinirea și dezvoltarea personală, incluziunea socială și găsirea unui loc de muncă”. Competențele cheie trebuie să fi fost dezvoltate la sfârșitul educației obligatorii, ele trebuind să acționeze ca fundament pentru învățare, în cadrul educației pe tot parcursul vieții. Cele opt domenii ale competențelor cheie sunt prezentate și descrise în tabelul 1.10.

Aceste competențe au fost considerate pentru definirea sistemului național de competențe, descris prin Legea Educației Naționale, și aplicate în învățământul preuniversitar, în diferitele lui forme.

Tabelul 1.9 Clasificarea competențelor conform CNFPA

Categoriile de competențe	Detalii competențe
<i>Competențe de bază</i>	Elemente de bază ale comunicării; Elemente de bază ale matematicii;
<i>Competențe cheie (permit obținerea unor performanțe în contexte diferite)</i>	Comunicare; utilizarea numerelor; tehnologie informațională; îmbunătățirea stilului și performanțelor de învățare; rezolvarea problemelor; lucrul în echipă;
<i>Competențe pentru angajare (permit accesul pe piața muncii și dezvoltarea unei cariere)</i>	Comunicare; prelucrarea informației; adaptabilitate; adoptarea deciziilor (în mod independent); drepturi și îndatoriri ca cetățean și consumator; învățare și autodezvoltare; limbi străine; inițiativă și creativitate; gândire critică; managementul proceselor de producție; rezolvarea de probleme; autoîncredere în condiții de incertitudine; gândire și acțiune;
<i>Competențe antreprenoriale (permit căutarea oportunităților pentru pornirea propriei afaceri sau îmbunătățirea performanțelor în afaceri)</i>	Comunicare; acționare în condiții de incertitudine; competențe etice; căutarea și generarea ideilor în afaceri; prelucrarea informațiilor; investirea bunurilor personale și familiale; învățarea; îndreptarea greșelilor făcute; managementul relațiilor de tip tranzacțional și de reglementare; elemente de bază ale matematicii; operare

⁹CNFPA (2001), Asigurarea calității formării profesionale a adulților în România, Anexa IV, <http://www.cnfpa.ro/Files/Asigurarea%20calitatii%20FPA/ANEXA%20IV.pdf>

¹⁰ Recomandarea Parlamentului și Consiliului European (2006). Competențe cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (2006/962/EC), Official Journal of the European Union, L 394/10.

	independentă; rezolvare de probleme; inițiativă în acțiuni; valorificarea oportunităților; utilizarea resurselor limitate; utilizarea relațiilor personale și a rețelelor de tip social; lucru în echipă;
<i>Competențe manageriale</i> (permit managementul activității proprii sau a altor persoane)	Gândire analitică; construirea echipelor; comunicare; consiliere; creativitate; adoptare de decizii; delegare de sarcini; focalizare pe rezultate; influențarea altor persoane; căutarea și colectarea informațiilor; realizarea de judecăți/raționamente; conducere; învățare; managementul schimbărilor; managementul stresului; motivare; negociere și convingere; rezolvare de probleme; autoîncredere; perspectivă strategică; lucru în echipă
<i>Competențe largi</i> (permit înțelegerea și gestionarea situațiilor sensibile și complexe)	Analiză; sinteză; monitorizare; planificare; diagnoză
<i>Competențe pentru viață</i> (permit o viață socială activă și participarea la comunitate)	Autocontrol și asigurare a propriei dezvoltări; relaționarea cu alte persoane; relative la situații specifice: învățământ, loc de muncă, timp liber, comunitate
<i>Competențe sociale și cetățenești</i> (permit conviețuirea și participarea la viața socio-economică)	Participarea socială activă; comunicare; cooperare, lucru în echipă; înțelegerea naturii comunității și implicare; roluri și relații într-o societate democratică; îndatoriri, responsabilități și drepturi; coduri și valori morale; principiile democrației reprezentative; puterea legii; justiție socială; drepturile omului

Tabelul 1.10. Tipologia competențelor cheie – Cadrul European al Calificărilor

Tip competențe cheie	Descriere
Comunicarea în limba maternă	Este abilitatea de a exprima și interpreta gânduri, sentimente și fapte atât pe cale orală cât și scrisă (ascultare, vorbire, citire și scriere), și de a interacționa într-un mod adecvat în cadrul întregii game a contextelor sociale și culturale – educație și instruire, la serviciu, acasă sau în timpul liber.
Comunicarea în limbi străine	Are aceleași dimensiuni ca și comunicarea în limba maternă: se bazează pe abilitatea de a înțelege, de a exprima și de a interpreta gânduri, sentimente și fapte atât pe cale orală cât și în scris (ascultare, vorbire, citire și scriere) într-o gamă potrivită de contexte sociale – la serviciu, acasă, în educație și instruire – conform cu dorințele sau nevoile individului. Comunicarea într-o limbă străină de asemenea apelează la abilități de mediere și înțelegere culturală. Nivelul performanței va varia între cele patru dimensiuni (ascultare, vorbire, citire și scriere) și între diferitele limbii și conform cu moștenirea și cadrul lingvistic al individului.
Competențe matematice și competențe de bază în științe și tehnologie	Alfabetizarea matematică este abilitatea de a aduna, scădea, înmulți și împărți mental sau în scris pentru a rezolva o gamă de probleme în situațiile vieții de fiecare zi. Accentul se pune mai ales pe proces decât pe rezultat, mai degrabă pe activitate decât pe cunoaștere. Alfabetizarea științifică se referă la

	<p>abilitatea și dorința de a utiliza cunoștințele și metodologia menită să explice lumea naturală.</p> <p>Competența în tehnologie este văzută ca înțelegerea și utilizarea acelor cunoștințe și metode care pot modifica cadrul natural ca răspuns la nevoile și dorințele oamenilor.</p>
Competențe digitale	<p>Implică utilizarea critică și cu încredere a mijloacelor media electronice la muncă, în timpul liber și pentru comunicare. Aceste competențe se referă la gândirea logică și critică, la abilitățile de management a informației la standarde înalte, și la abilități de comunicare dezvoltate.</p> <p>La nivelul de bază, abilitățile TIC cuprind utilizarea tehnologiei multimedia pentru a primi, evalua, stoca, produce, prezenta și schimba informații, și pentru a comunica și a participa în rețele prin intermediul Internetului.</p>
A învăța să înveți	<p>Cuprinde disponibilitatea de a organiza și reglementa propria învățare, atât individual cât și în grup.</p> <p>Aceasta include abilitatea de organiza eficient timpul, de a rezolva probleme, de a achiziționa, procesa, evalua și asimila noi cunoștințe, și de a aplica noile cunoștințe și deprinderi într-o varietate de contexte – acasă, la servicii, în educație și instruire. În termeni mai generali, „a învăța să înveți” contribuie puternic la managementul traseului profesional.</p>
Competențe sociale și civice	<p>Competențele de relaționare interpersonală cuprind toate formele comportamentale care trebuie stăpânite pentru ca un individ să fie capabil să participe într-un mod eficient și constructiv la viața socială, și să rezolve conflictele, dacă e cazul.</p> <p>Abilitățile interpersonale sunt necesare pentru interacțiunea efectivă, individual și în grupuri, și sunt utilizate atât în domenii private cât și în domenii publice.</p>
Spirit de inițiativă și antreprenoriat	<p>Antreprenorialul are o componentă activă și una pasivă: cuprinde atât capacitatea de a induce schimbări cât și abilitatea de a le primi, sprijini și adapta la inovația adusă de către factorii externi.</p> <p>Antreprenorialul implică asumarea responsabilității pentru acțiunile cuiva, pozitive și negative, dezvoltarea unei viziuni strategice, stabilirea obiectivelor și realizarea lor, precum și motivarea de a reuși.</p>
Sensibilizare culturală și exprimare artistică	<p>Exprimarea culturală cuprinde aprecierea importanței exprimării creative a ideilor, experiențelor și emoțiilor prin intermediul diferitelor medii, incluzând muzica, expresia corporală, literatura și artele plastice.</p>

De interes pentru cercetarea de față nu este doar dezvoltarea competențelor elevilor sau cursanților cuprinși în diferite forme ale învățământului profesional și tehnic, dar și problema formării continue a personalului didactic, a formatorilor. Sistemul de competențe pentru **formarea continuă a personalului didactic din învățământul preuniversitar**, este construit pe baza celor cu care operează Cadrul European al Calificărilor (EQF) și Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior (CNCIS). Acesta are la bază o metodologie specifică¹¹ (Ordinul nr.

¹¹ Ordin nr. 3240/26.03.2014 pentru modificarea și completarea Metodologiei privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar, aprobată prin Ordinul Ministrului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului nr. 5561/2011

3240/26.03.2014) ce adaptează la specificul profesiei didactice și la cerințele învățământului preuniversitar românesc. Structura acestuia este prezentat în fig. 1.15.

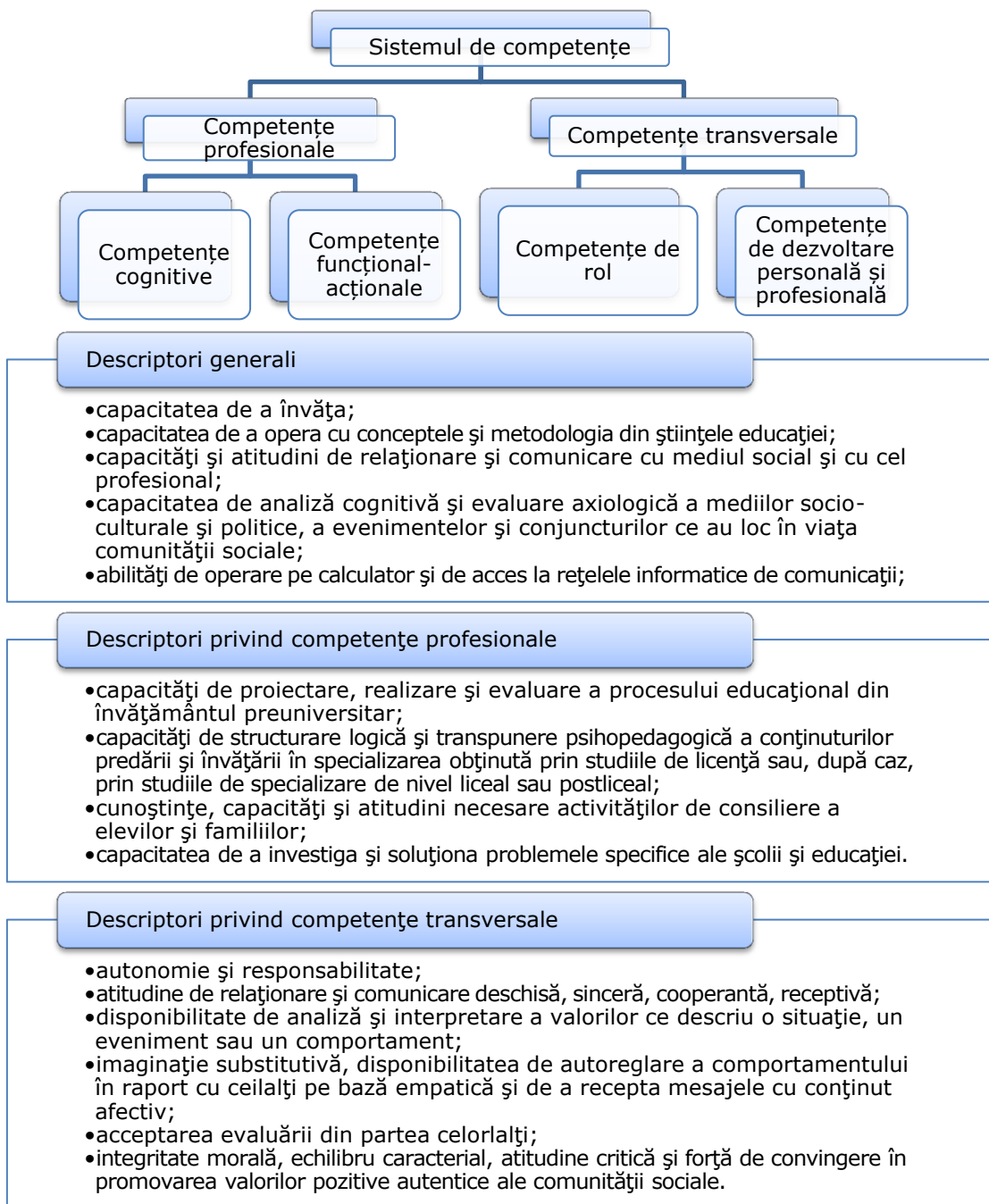


Fig. 1.15. Sistemul de competențe utilizat în formarea continuă a personalului didactic

În contextul reglementărilor naționale, formarea continuă a personalului didactic din învățământul preuniversitar, are la bază conceptul de *dezvoltare cumulativă a nivelului de competență* a personalului didactic. Nivelul de competență vizat și atins prin programele și activitățile de formare continuă/perfecționare este evaluat în funcție de:

- *capacitatea cadrului didactic de a mobiliza, a combina și utiliza în mod autonom capacitățile de cunoaștere, deprinderile și competențele generale și cele profesionale în acord cu diversele cerințe specifice unui anumit context, situații sau probleme;*
- *capacitatea cadrului didactic de a face față schimbării, situațiilor complexe și neprevăzute.*

Formarea continuă a personalului didactic din învățământul preuniversitar se fundamentează pe conceptele Cadrului European al Calificărilor privind învățarea pe parcursul întregii vieți și centrarea pe rezultatele învățării. Aplicarea principiului învățării pe parcursul întregii vieți presupune recunoașterea și integrarea în sistemul și în strategiile de formare continuă a achizițiilor dobândite de personalul didactic în:

- *Contextele formale de învățare, care includ și locul de muncă, constau în programe și activități de învățare asistată de formatori abilitați în acest sens, în instituții de formare acreditate. În acest caz, validarea și recunoașterea oficială a rezultatelor învățării sunt asigurate prin parcurgerea și promovarea programelor și activităților respective.*
- *Contextele nonformale și informale de învățare constau în activități de învățare realizate individual sau în grupuri informale, fără asistare și în afara programelor și activităților de învățare formală, prin autoinstruire sau schimburi de experiență, prin activități de cercetare, prin participare la acțiuni științifice, psiho-pedagogice și metodice etc. În acest caz, pentru validarea și recunoașterea oficială a achizițiilor este necesară evaluarea rezultatelor învățării de către organisme și structuri abilitate, de regulă din instituțiile care organizează programe de învățare formală.*
- *Integrarea achizițiilor dobândite, în diferite contexte, în sistemul și strategiile de formare continuă a personalului didactic se realizează prin sistemul de recunoaștere, transfer și acumulare a creditelor profesionale.*

Rezultatele învățării reprezintă setul de cunoștințe, deprinderi și/sau competențe generale, profesionale și personale pe care cadrul didactic le-a dobândit și este capabil să le demonstreze după finalizarea procesului de învățare. Centrarea pe rezultatele învățării presupune că acestea sunt reperul principal în funcție de care achizițiile se validează și se recunosc oficial, indiferent de natura contextelor în care s-a produs învățarea.

1.3. Învățare, formarea și calificarea – procesul dezvoltării competențelor în învățământul profesional și tehnic

1.3.1. Învățământul profesional și tehnic – definirea cadrului contextual al cercetărilor (nivelul macroeconomic)

În România, educația a cunoscut mai multe schimbări sub „umbrela” diferitelor reforme, care au urmărit, în marea lor majoritate, doar definirea formală a sistemului în noul context socio-economic, dar nu o reformă (schimbare) structurală de fond (de conținut), în care să fie luate în considerare situația actuală a sistemului educațional, elementul pozitiv al vechiului sistem, disponibilitatea genetică a națiunii române, tradiția educațională - românească, perspectiva economică a țării în contextul economiei de piață, al integrării europene

și al globalizării, cât și idealul educațional dorit de întreaga societate, la care să adere toate instituțiile și care să asigure evoluția social-economică a României¹². În acest context, (Toca, 2008) afirmă că „managementului educațional îi revine un rol primordial, de pregătire umană a viitorilor specialiști și manageri, care să transpună în practică dezideratele sociale ale unei societăți ..., iar atunci când se realizează reformele, acestea trebuie să aibă la bază un studiu profund cu privire la ce este bun și perimat în vechiul sistem și ce se dorește a se realiza în viitor”.

În prezent, școala se confruntă cu dificultăți de realizare a orientării socio-profesionale, datorate în principal crizei economice (din anul 2008) și fenomenelor demografice (scăderea natalității, migrația forței de muncă etc.), dar și faptului că societatea nu are clar stabilite direcțiile de dezvoltare pe termen lung și mediu. Orientarea corectă a tinerilor, ținând cont de deprinderi, talent, nevoi și aptitudinile intelectuale ale fiecăruia, este un deziderat dificil prin natura diversității variabilelor de la nivel macroeconomic (european, național), dar și microeconomic (regional, local) și care trebuie să aibă ca rezultat o succesiune evolutivă de activități și poziții profesionale, generatoare de satisfacții și performanțe profesionale atât la nivel personal, cât și la nivelul organizațiilor angajatoare.

Calitatea și eficiența sunt doi piloni importanți ai reformelor educaționale din toată lumea, care trebuie avute în vedere la construirea sistemelor naționale de management și de asigurare a calității și la nivelul sistemului de învățământ preuniversitar românesc. Aceasta aliniere este necesară nu numai pentru a se asigura o integrare reală și funcțională, din punct de vedere educațional, a României în Uniunea Europeană, ci și pentru ca inițiativele românești din acest domeniu să fie echitabile (teoretic și metodologic) cu ceea ce se la nivel macroeconomic. Necesitatea compatibilizării cu sistemele de învățământ din Uniunea Europeană oferă doar o parte din argumentele pentru dezvoltarea sistemelor de management și de asigurare a calității educației din România, deoarece implementarea sistemului de management al calității va conduce la crearea unor noi modele de gândire și comportament care vor contribui la îmbunătățirea continuă a tuturor proceselor de învățământ din unitățile școlare.

După cum se menționa în (Marga, 1997), „reforma învățământului reprezintă o componentă a reformei instituționale, care creează deschidere spre reforma economică. Rezultă în acest mod oameni formați care pot genera schimbări în spiritul reformei economice: pregătiți pentru schimbare, având o mentalitate adecvată și o cultură instituțională și a calității”. Apare deci, nevoia de manifestare a reformelor nu doar la nivel structural, organizatoric, dar și în ceea ce privește procesele, procedurile, conținutul activităților de învățare, formare, de dezvoltare a competențelor și calificărilor în acord cu piața muncii națională și internațională. În sinteză, fig. 1.16 prezintă modul de structurare a formării profesionale din România, care se constituie drept cadru contextual de derulare a cercetărilor. Informații privind organizarea și legislația la zi privind învățământul preuniversitar¹³ și profesional¹⁴ din România, se găsesc pe pagina de web a Ministerului Educației și Cercetării Științifice (www.edu.ro).

¹² Tot la nivel declarativ a rămas și „Pactul național pentru educație” din martie 2008

¹³<http://www.edu.ro/index.php/articles/c21>

¹⁴<http://www.edu.ro/index.php/articles/c358/>

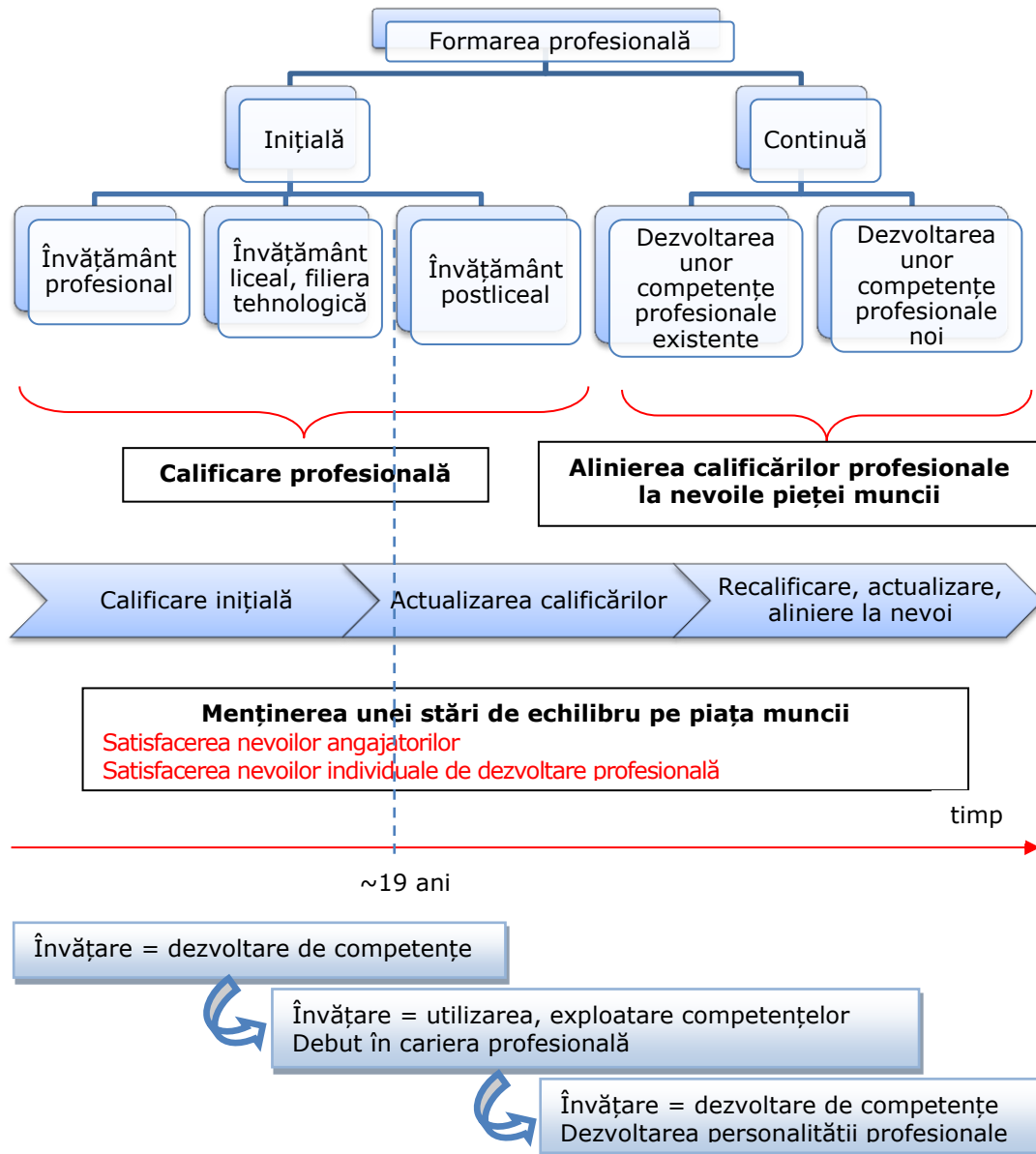


Fig. 1.16. Structura învățământului profesional și tehnic din România și relaționarea sa cu viața profesională

1.3.1.1. Reperे ale formării profesionale inițiale

Conform datelor furnizate de Ministerul Educației și Cercetării (www.edu.ro), **formarea profesională inițială se realizează prin programe de formare cuprinse în învățământul obligatoriu și la cele urmate de absolvenți imediat după finalizarea acestuia prin care se asigură dobândirea unei calificări profesionale. „Formarea profesională inițială se realizează în învățământul**

preuniversitar prin: învățământ profesional, liceal, filiera tehnologică și postliceal" (fig. 1.16). „La nivelul învățământului superior se asigură formarea profesională inițială pentru cele mai ridicate niveluri de calificare”. În fig. 1.17 se prezintă modul de organizare a învățământului profesional și tehnic în România, cu precizarea obiectivelor strategice¹⁵.

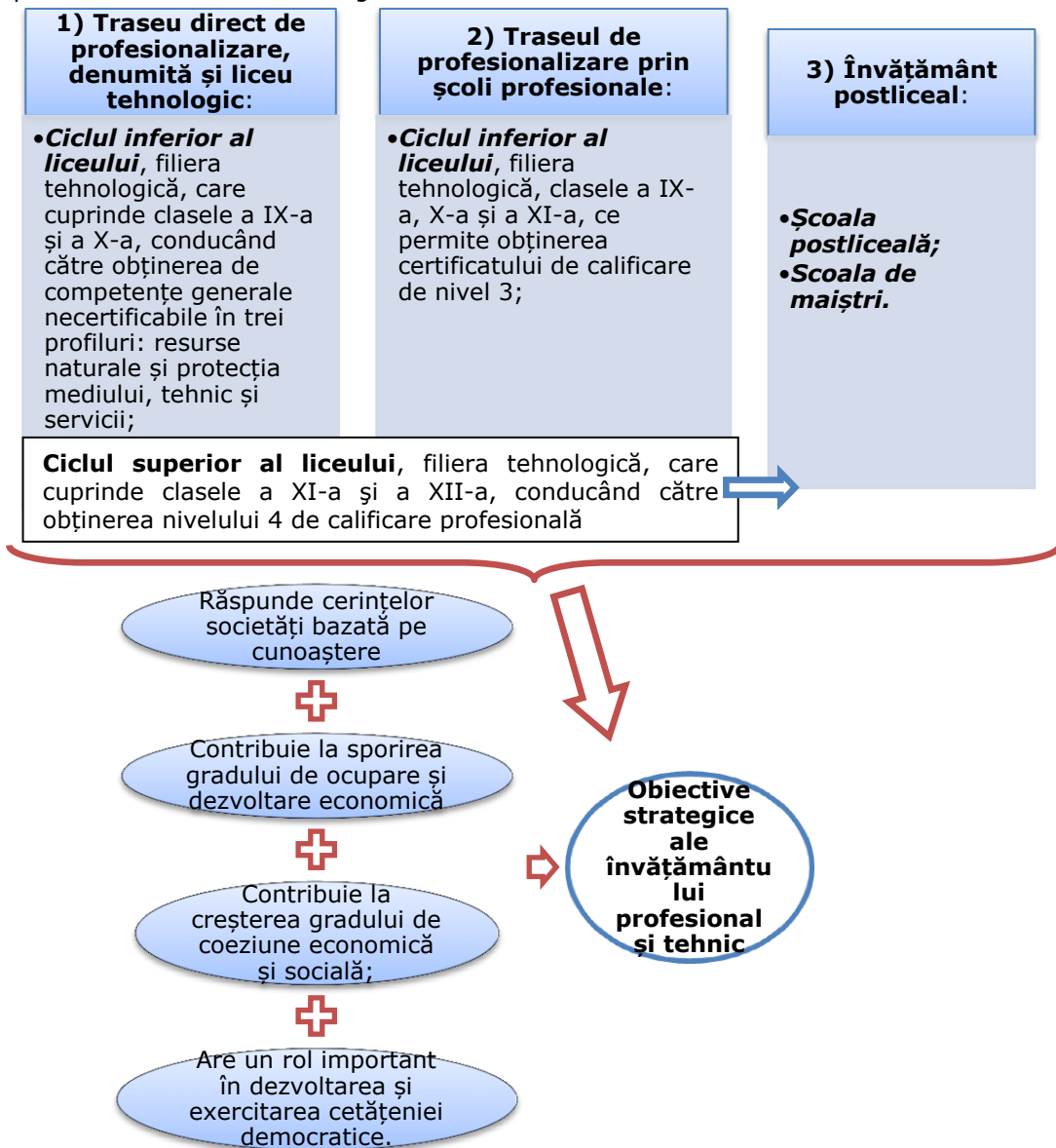


Fig. 1.17. Organizarea și obiectivele strategice ale învățământului profesional și tehnic din România

¹⁵ ***, Cadru Național al Calificărilor din România (CNC), conform HG 918/2013

Finalitățile educaționale ale învățământului profesional și tehnic vizează:

- Asigurarea *dezvoltării personale și profesionale* a elevilor astfel încât aceștia să devină cetățeni activi la nivelul comunității, să participe la viața activă, civică și profesională;
- Asigurarea *șanselor egale de acces în învățământul profesional și tehnic*, precum și *dezvoltarea profesională a fiecărui elev în funcție de aspirațiile și potențialul individual de învățare*;
- *Asigurarea condițiilor de calitate în organizarea și desfășurarea proceselor manageriale, de educație și formare profesională* în fiecare unitate școlară;
- Asigurarea *șanselor de dezvoltare profesională a fiecărui elev în vederea dobândirii unei calificări pentru care există oportunități oferite de piața muncii* (de ocupare în meserii sau ocupații), precum și pentru continuarea învățării de-a lungul întregii vieți în vederea adaptării la schimbările tehnologice specifice economiei bazată pe cunoaștere.

La nivel național sunt definite trei profiluri de formare profesională care relaționează cu domeniile de pregătire astfel:

- **Profil tehnic**, ce include domeniile: electronică automatizări, electric, energetic, informatică, mecanică, electromecanică, producție media, tehnici poligrafice, transporturi, fabricarea produselor din lemn, construcții, instalații și lucrări publice, materiale de construcții, industrie textilă și pielărie, chimie industrială, transporturi, metalurgie, minier, petrol și gaze;
- **Profil servicii**: turism și alimentație, economic, comerț, estetica și igiena corpului omenesc, sănătate și asistență pedagogică, etc.;
- **Profil resurse naturale și protecția mediului**, cu domeniile: industrie alimentară, agricultură, silvicultură, protecția mediului.

Învățământul preuniversitar, prin învățământul profesional și tehnic, asigură educația și formarea pentru nivelurile 1-3 de calificare profesională, inclusiv nivelul 3 avansat (nivel de tehnician specializat); fiecărei calificări îi sunt asociate un număr de credite, în conformitate cu prevederile Uniunii Europene de implementare a Sistemul de credite de acumulare și transfer ECVET. Din punct de vedere al nivelurilor de calificare adoptate în România potrivit **Deciziei Consiliului European 85-368-EEC**, învățământul profesional și tehnic preuniversitar asigură primele trei niveluri de calificare, după cum urmează:

- nivelul I de calificare prin școala de arte și meserii (corespunzător nivelului 2 EQF);
- nivelul II de calificare prin anul de completare (nivel 3 EQF);
- nivelul III de calificare prin ciclul superior al liceului – filiera tehnologică (nivel 4 EQF) și prin învățământ postliceal (nivel 5 EQF);

1.3.1.2. Formarea profesională continuă (învățarea pe tot parcursul vieții) – prezentare succintă

Formarea profesională continuă se adresează adulților și persoanelor care au vârsta la care pot stabili raporturi de muncă (se află sau nu sub incidența unui contract de muncă). Acest tip de formare profesională se organizează prin **programe de inițiere, calificare, recalificare, specializare**, ce au drept scop:

- *inițierea - dobândirea uneia sau mai multor competente specifice unei calificări*;
- *calificarea, respectiv recalificarea - dobândirea unui ansamblu de competențe profesionale care permit unei persoane să desfășoare activități specifice uneia sau mai multor ocupații*;
- *perfecționarea, respectiv specializarea - dezvoltarea sau completarea cunoștințelor, deprinderilor sau competențelor profesionale în cadrul*

aceleașicalificări, dobândirea de competențe noi, dobândirea de competențe cheie sau competențe tehnice noi.

Din punct de vedere temporal, formarea profesională continuă (a adulților) este ulterioară formării inițiale și asigură adulților fie dezvoltarea competențelor profesionale deja dobândite, fie dobândirea unor noi competențe. Formarea profesională a adulților este gestionată de **Centrul Național de Formare Profesională a Adulților (CNFPA)**¹⁶.

Introducerea sistemului de credite, în formarea profesională inițială, precum și a portofoliului personal pentru formarea continuă (după absolvirea fiecărui nivel de pregătire) a facilitat *mobilitatea orizontală și verticală între parcursurile de învățare* din cadrul sistemului de educație și formare profesională. Absolvirea ciclului superior al liceului (atât pe ruta tehnologică cât și pe cea profesională) oferă absolvenților următoarele oportunități:

- șansa angajării pe baza competențelor certificate;
- continuarea studiilor în învățământul superior (cu îndeplinirea condiției de trecere a examenului de bacalaureat), în vederea obținerii nivelurilor 4 și 5 de calificare;
- continuarea studiilor în învățământul postliceal, pentru o calificare de nivel 3 mai specializată (necon condiționat de examenul de bacalaureat).

În concluzie, considerăm oportună prezentarea structurii și a actorilor implicați în obținerea de calificări certificate, la nivel național, ca urmare a formării profesionale. În fig. 1.18 se pot observa traseele de formare inițială și continuă, precum și finalitatea acestora.

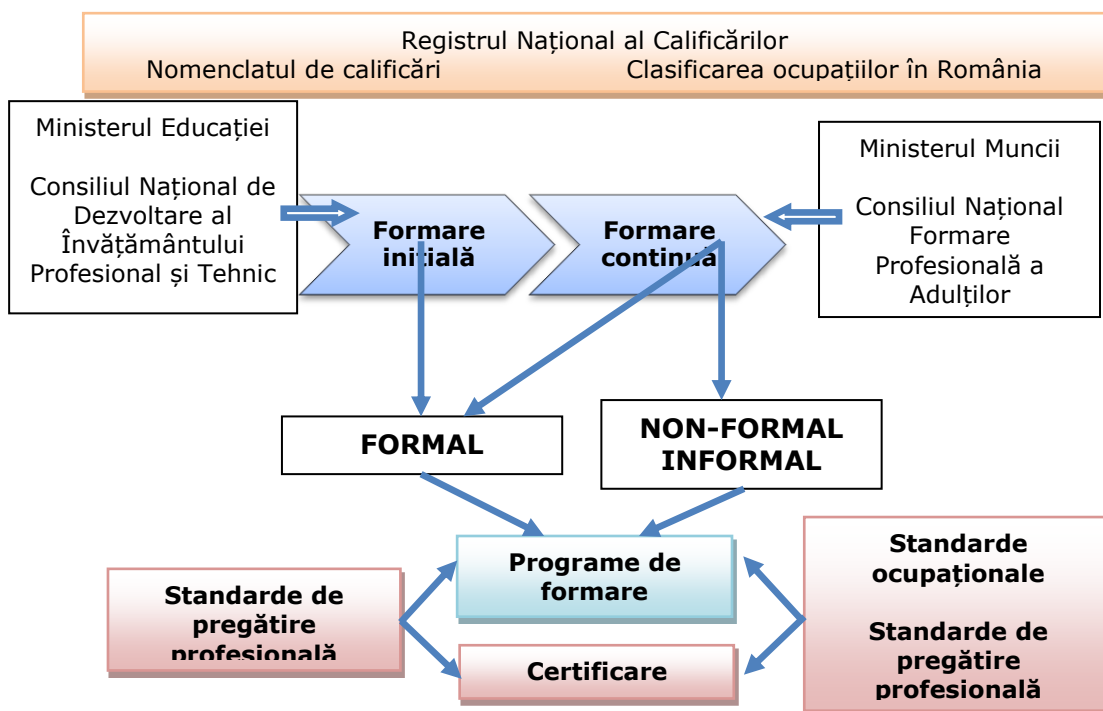


Fig. 1.18. Structura și stakeholderii implicați în procesul de formare profesională

¹⁶ www.didactic.ro

1.3.2. Analiza actorilor și stakeholderilor învățământului profesional și tehnic – definirea scenariului de cercetare adoptat

În fig. 1.19 se pot vizualiza *principalii actori ai pieței serviciilor de educație preuniversitară*, putându-se distinge atât nivelul macroeconomic, cât și cel microeconomic sau actorii prezenți la nivelul local, aferenți unei organizații de formare/calificare de tip școală. De asemenea, în Tabelul 1.11 este prezentată sinteza investigația asupra stakeholderilor de la nivel macroeconomic (național), fiind incluși aceia ce au relevanță pentru cercetare de față.

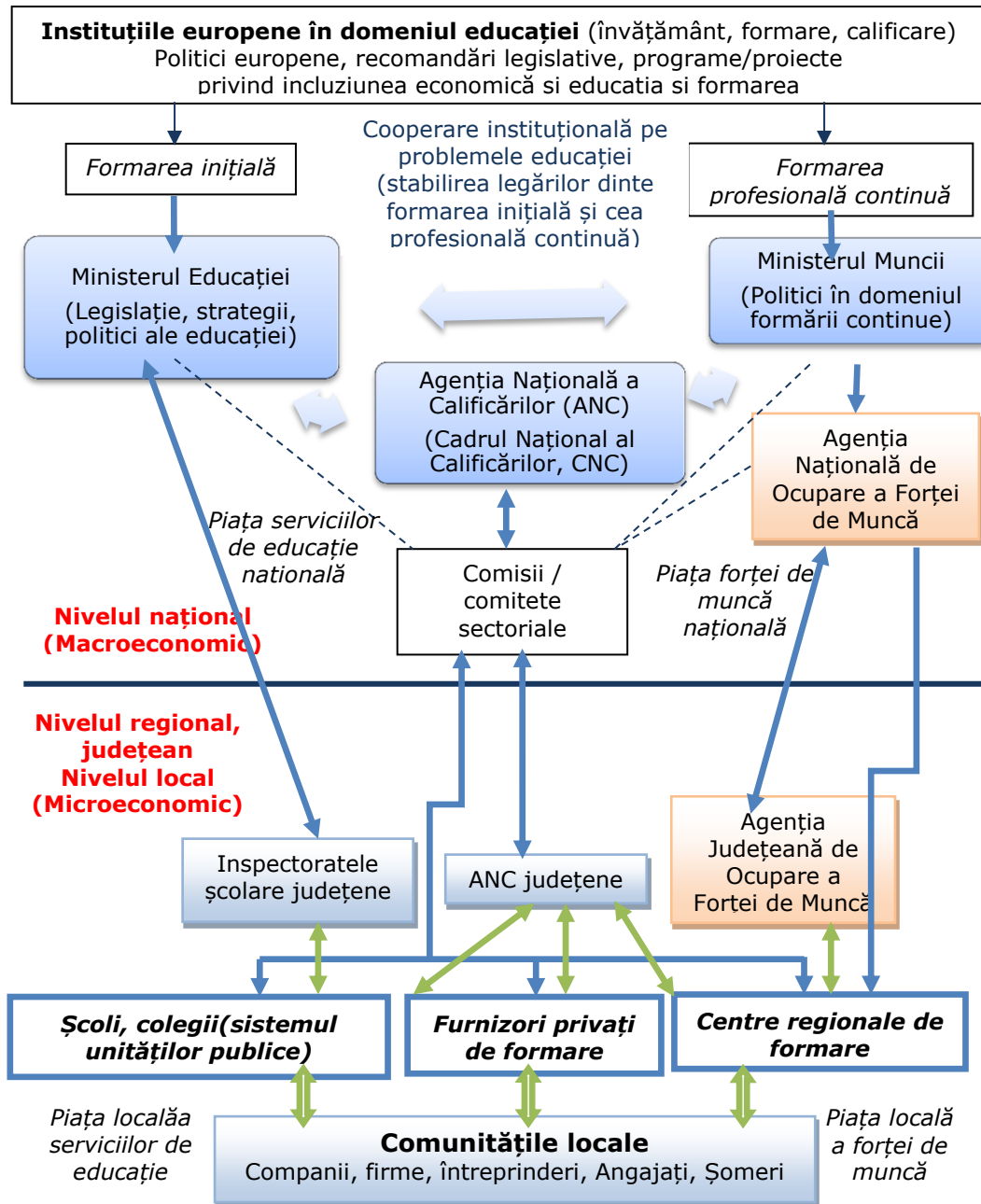


Fig. 1.19. Principalii actori ai pieței de servicii educaționale din România (nivelul național și județean, local)¹⁷

¹⁷ Adaptat și extins după descrierea existentă în raportul: http://cndiptoi.tvet.ro/documente%20suport/16.12.2013/OECD_BACKGROUND_REPORRT.pdf

Rămânând la nivelul învățământului profesional și tehnic, pe lângă delimitarea de la nivel macroeconomic, se impune a fi realizată analiza **stakeholderilor** (părți interesate) la nivel de școală, colegiu, liceu. Vom considera drept reper, definiția dată de (Freeman, 1984) pentru conceptul de stakeholder (parte interesată): „*orice individ sau grup de indivizi care fie sunt influențați de către organizație, sau influențează organizația și atingerea obiectivelor acesteia*”. Deci, perspectiva definiției trebuie considerată în cazul organizațiilor de formare (școală, colegiu, liceu) prezente pe piața educațională (sau piața serviciilor de educație), un inventar al stakeholderilor fiind prezentat în Tabelul 1.11.

Conform acestui inventar, părțile interesate prezente în sistemul de învățământ preuniversitar (relativ la organizația școală) se pot grupa în 11 categorii: entități guvernamentale de reglementare, instituții non-guvernamentale, intermediari financiari, managementul școlilor, angajații, clienți, furnizori, concurența, sponsori, comunitatea și partenerii. Unii dintre stakeholderi au o influență directă și imediată (au interese directe) asupra școlilor, iar alții își manifestă interesele indirect, remarcându-se diversitatea lor și dificultatea de cuantificare a influențelor exercitate.

La nivelul școlilor, practicarea *managementului stakeholderilor* revine în exclusivitate echipei manageriale (fiind determinat hotărâtor de capacitatea de leadership a directorului general), care este responsabilă de a-și defini în modul de relaționare cu aceștia, în funcție de nevoile și importanța acestora, dar și ale școlii (Lam și Pang, 2003).

De remarcat este faptul că instituțiile de învățământ preuniversitar (și în mod particular cele ale învățământului profesional și tehnic) trebuie să ia în considerare toate categoriile de stakeholderii, prezenți la toate nivelurile și segmentele societății, manifestând interes asupra identificării și exploatarea *surselor de informare asupra acestora*, atât de necesare dezvoltării unor relații reciproc avantajoase (satisfacerea reciprocă a intereselor). Acest mod de comportament al școlii, în mediul extern local, regional și național, face ca școala să se regăsească *responsabil integrată societății*, pentru buna deservire a comunității, dar și conectată în a-i afla permanent manifestările, necesitățile și tendințele de evoluție, realizându-se astfel o intervenție activă și benefică a instituției. Evoluția împreună școală – comunitate (stakeholderi), în mod sinergic, într-o viziune împărtășită, necesită relaționarea (respectiv comunicare, și implicarea) părților, în reciprocitate.

În acest context, școala are oportunitatea de a culege informații de la fiecare dintre stakeholderii săi, putând, apoi, să le furnizeze acestora atât serviciile educaționale potrivite necesităților curente, cât și rezultatele activităților sale de învățare (competențe, calificări) prin intermediul absolvenților săi.

De interes pentru cercetarea de față sunt trei categorii de stakeholderi: managementul școlii, angajații (în special, cadrele didactice, formatorii) și clienții (eleviiși organizațiile angajatoare). În cadrul demersului de cercetare adoptat, s-a considerat marketingul educațional din perspectiva pe care aceasta o oferă pentru investigarea și cunoașterea modului în care produsul educațional furnizat de școală (instituție de învățământ profesional și tehnic) este perceput (sub aspectul calității sale) de către cele trei categorii.

Tabelul 1.11. Stakeholderii unei organizații de formare din domeniul învățământului preuniversitar (adaptat după (Burrows, 1999), citat de (Anastasiu, 2013))

Categorie de stakeholder	Detalii asupra grupului constitutiv
Entități guvernamentale de reglementare	Guvern, consiliu de management, consilii directoare, agenții guvernamentale (în domeniul asigurării calității, calificărilor, cooperării europene etc.) Ministerul Educației Naționale, entități-suport, finanțatori de stat, instituții de cercetare, autoritățile fiscale
Instituții non-guvernamentale de reglementare	Fundații, instituții de acreditare, asociații profesionale
Intermediari financiari	Bănci, analiști și coordonatori de fonduri
Managementul școlii	Director, directori adjuncți, consiliul de administrație, managementul asigurării calității la nivel de școală (Comisia de Evaluare și Asigurare a Calității)
Angajați	Personal didactic, administrativ și suport
Clienți	Elevi, părinți, entități sociale de finanțare, parteneri de servicii, angajatorii, agențiile de angajare, firme de recrutare și selecție pe piața muncii
Furnizori	Școli ale învățământului gimnazial, alte instituții furnizoare de produse și servicii pentru educație (furnizori de materiale didactice, librării și edituri, furnizori de alimente, companii de asigurări, furnizori de servicii, utilități etc.)
Concurența	<i>Directă:</i> instituțiile publice și private de învățământ preuniversitar de la nivel local și județean/regional <i>Potențială:</i> instituții de învățământ preuniversitar naționale, alte consorții de școli <i>De substituție:</i> firme, furnizori privați de formare, programe de training ale companiilor, organizații profesionale (asociații, fundații)
Sponsori	<i>Individuali</i> (directori de companii sau instituții, prieteni, părinți, foști studenți, angajați). <i>Organizații</i> (companii sau instituții, organizații profesionale, organizații non-guvernamentale, asociații)
Comunitatea	Reprezentată de zona din vecinătatea instituției, sistemele de învățământ, servicii sociale, camere de comerț, diverse grupuri de interese.
Parteneri	Alianțe și consorții, co-finanțatori ai serviciilor de educație, formare și cercetare.

Scopul cercetărilor este realizarea de cercetări în vederea colectării de informații, privind percepția și așteptările stakeholderilor: cadre didactice, elevi și angajatori, asupra calității produsului educațional (inclusiv a calității procesului de realizare-livrare a acestuia).

Obiectivul general al cercetărilor este de a elabora un model al succesului școlar (transferabil și asimilabil în practica acestor organizații) și care să țină seama de două categorii de nevoi/tendențe: (a) compatibilizarea cu spațiul european; (b) corelarea cu cerințele pieței interne (locale, regionale).

În acest context, **obiectivele de cercetare, asociate fiecărei categorii de stakeholderilor** (în baza prioritizării acestora (Anastasiu, 2013)), sunt descrise astfel:

- **Elevul** este considerat ca fiind cel mai influent stakeholder al școlii, motiv pentru care o mare parte a cercetărilor vor fi alocate investigării nevoilor, percepțiilor și comportamentului acestora în învățare (prin cercetări de marketing realizate la nivel național și local). De asemenea, de interes este capitalizarea de informații privind percepția **părinților** asupra produsului educațional și modului de realizare-livrare a acestuia (cercetare la nivel național);
- **Cadrele didactice** sunt considerate categoria de stakeholderi determinanți în realizarea calității produsului educațional. Pe baza acestui argument, nu ne vom limita la a investiga opinia acestora față de produsul educațional, procesul de învățământ și calitatea acestora, ci ne-am propus cercetarea comportamentului acestora privind dezvoltarea (actualizarea) competențelor specifice prin formare continuă (cercetare de marketing realizată la nivel regional). Caracterizarea acestui tip de comportament poate identifica (din timp) punctele tari și slabe ale competențelor deținute de formatori, în vederea anticipării nevoilor lor de formare pentru asigurarea sustenabilității nivelului calității întregului proces de învățământ;
- **Managementul școlii** este considerat facilitatorul și responsabilul realizării calității produsului și procesului educațional, stakeholder având un nivel de importanță egal cu primii doi. În cadrul cercetărilor, de interes au fost investigarea aspectelor relative la implementarea managementului educațional strategic (mai cu seamă dimensiunea dată de managementul calității) și a efectelor produse de politicile sale: în planul compatibilizării școlii cu spațiul european și corelării sale cu cerințele manifestate pe piața muncii (cercetare realizată la nivelul unei instituții de învățământ – nivel microeconomic).

Prin integrarea concluziilor, rezultatelor obținute în cadrul cercetărilor de marketing realizate la nivel național și regional, se va defini un model al succesului școlar (pornind de la modelul excelenței afacerii), și care va fi implementat, testat și validat în cazul unei organizații reale (școală).

Scenariul de cercetare adoptat este prezentat în fig. 1.20. Cele prezentate se referă în special la modul de planificare al cercetărilor aplicative (originale) aferente programului doctoral. Se observă, că există un interes declarat inițial de a investiga percepția, de a capitaliza opinii asupra produsului educațional la nivel național, folosind două categorii de cercetări:

- **Cercetări de marketing realizate la nivel național** prin folosirea unor mijloace proprii dezvoltate pe baza cercetărilor asupra referențialului de specialitate, cumulat cu observațiile proprii asupra sistemului național al învățământului preuniversitar (experiența proprie a autorului ca evaluator extern ARACIP);
- **Cercetări de marketing realizate la nivel regional, local și în cazul unei instituții a învățământului profesional și tehnic**, prin folosirea unor mijloace proprii

dezvoltate pe baza experienței manageriale a autorului lucrării, ca director de școală, având o experiență de aproape 20 ani în acest domeniu. Aceste cercetări vor avea drept obiective operaționale exploatarea de diferite metode și mijloace, pentru a capitaliza informații de interes, privind aspectele de diferențiere și specificitate.

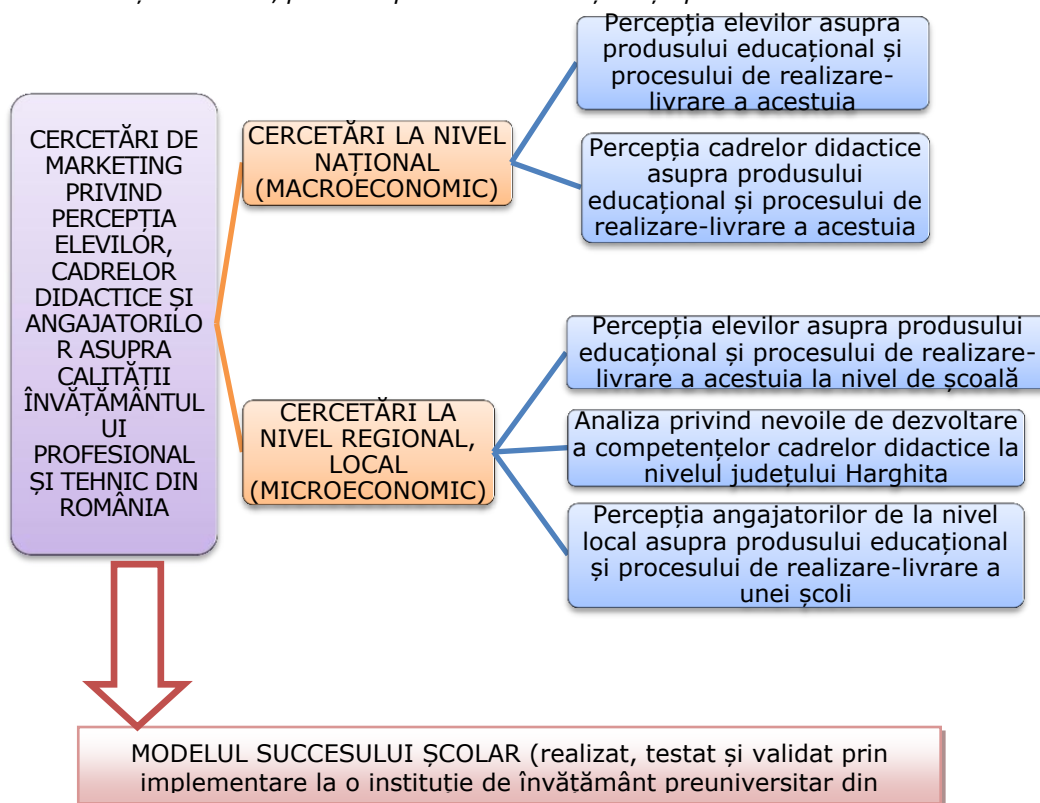


Fig. 1.20. Scenariul de cercetare adoptat

1.4. Concluzii

În prezentul capitol au fost realizate analize și sinteze asupra referențialului de specialitate și asupra cadrului legislativ național și european, privind conceptul de competențe, învățământul centrat pe competențe și specificul (conceptual și procesual) acestora la nivel național. Rezultatele cercetărilor s-au finalizat prin analiza actorilor sistemului de educație din România și a stakeholderilor de la nivelul instituției de educație (de tip școală).

Primul aspect analizat a fost modul de înțelegere, explicare și definire a competențelor, corelat cu descrierea modului de percepție a învățământului centrat pe competențe (fig. 1.21), dar și cu perspectiva oferită de organizațiile angajatoare asupra conceptului. De asemenea, a fost prezentată (prin descrieri sintetice), tipologia competențelor (fig. 1.22). Pe baza celor analizate și sintetizate au fost formulate următoarele definiții, astfel:

- *Competențele sunt structuri complexe, cu valoare operațional-instrumentală, ce integrează cunoștințe, abilități, atitudini și aptitudini.*
- *Competența este o caracteristică individuală sau colectivă, atașată posibilității de a mobiliza și de a pune în acțiune de manieră eficace (cu atingerea unui anumit nivel de performanță impusă), într-un context dat, un ansamblu de cunoștințe, de capacități și de atitudini comportamentale.*
- *Competențele pot fi definite ca ansambluri integrative de cunoștințe, deprinderi, motivații și atitudini care mijlocesc comportamentul profesional și garantează acțiunea expertă în domenii și în contexte specifice de activitate pentru o anumite profesie.*
- *Managementul competențelor este o structură sistematică, integrată managementului resurselor umane, prin intermediul căreia organizația trebuie să-și determine, gestioneze, actualizeze (previziune și revizuire) competențele de bază (core competencies) necesare pentru atingerea cu succes a obiectivele sale.*
- *Competențele de bază reprezintă combinația unică de cunoștințe, abilități, competențe, calificări și expertize pe care o companie le deține (prin intermediul resursei umane, dar mai ales a capitalului său uman) și care conduc la execuția foarte bună (operativ și la un nivel de calitate și performanță ridicate) a unor acțiuni, procese, acest demers neputând fi imitat sau copiat suficient de repede de competitori (pentru a afecta concurența și a reduce avantajul competitiv al companiei, pe piață).*

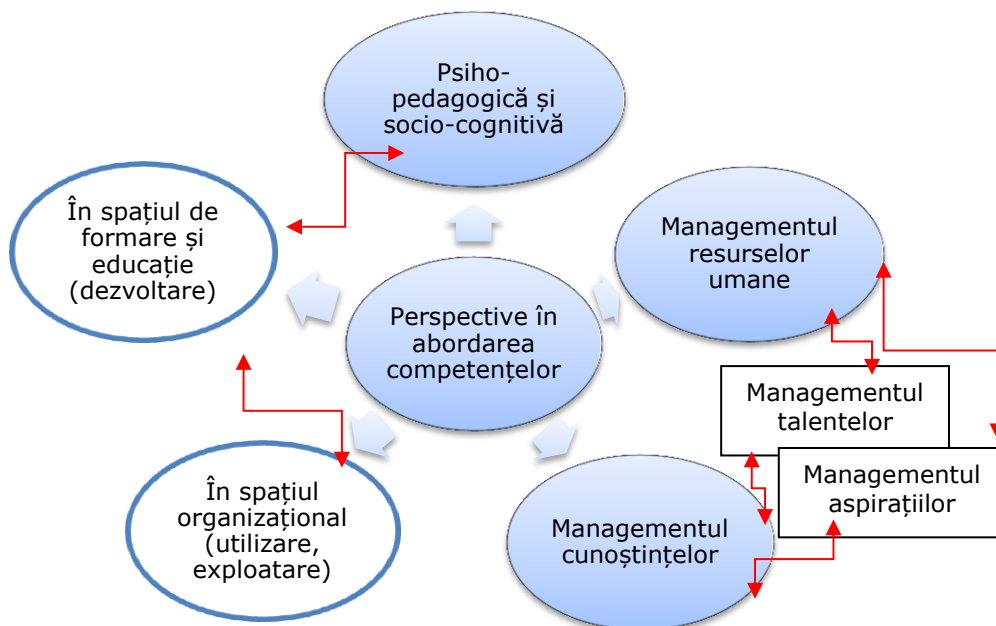


Fig. 1.21. Sinteza abordărilor competențelor

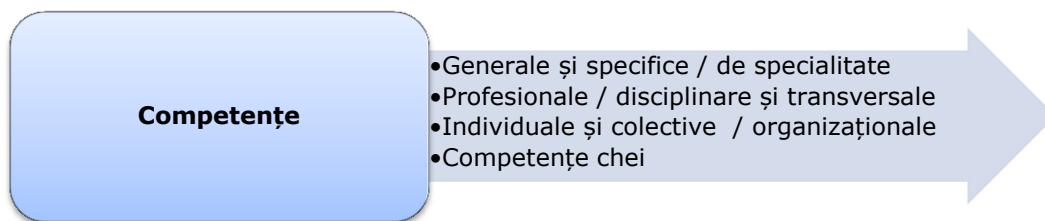


Fig. 1.22. Sinteza tipologiei competențelor

Cel de al doilea aspect prezentat în cadrul capitolului a fost analiza cadrului legislativ național (dar și european) privind conceptul de competențe și a învățământului centrat pe acestea prin: realizarea unei descrieri privind evoluția implementării la nivelul educației din România (cu precădere la nivel preuniversitar) și prin inventarierea unor aspecte de interes așa cum sunt ele oglindite în legislația națională, în domeniu:

- *Definiții și clasificări ale conceptelor, așa cum apar ele în Legea Educației Naționale nr. 1/2011, dar completate cu scheme explicative și relații matematice (schema competențelor profesionale, transversale și schema calificării);*
- *Clasificarea competențelor conform CNFPA;*
- *Tipologia competențelor cheie – Cadrul European al Calificărilor;*
- *Tipologia competențelor considerate în formarea continuă a personalului didactic din învățământul preuniversitar, printr-o schematizare originală a acestora.*

Cea de a treia problemă dezbătută în cadrul capitolului se referă modul de organizare și realizare a dezvoltării competențelor (profesionale) în învățământul profesional și tehnic din România. Astfel, au fost realizate:

- *Schema structurii învățământului profesional și tehnic din România și relaționarea sa cu viața profesională;*
- *Prezentarea succintă a formării profesionale inițiale (prin schematizarea modului de organizare și a obiectivele strategice ale învățământului profesional și tehnic din România), precum și panoramarea formării profesionale continue cu schematizarea structurii și stakeholderii implicați în procesul de formare profesională;*
- *Analiza actorilor și a stakeholderilor învățământului profesional și tehnic.*

Rezultatele cercetărilor realizate au condus la descrierea contextului de realizare a cercetărilor (învățământul profesional și tehnic din România) și la stabilirea scopului și obiectivului de cercetare, precum și scenariului de cercetare aplicativă, adoptat pentru investigațiile fenomenelor (percepția privind modul de dezvoltare al competențelor profesionale) la nivel național, regional și local.

Aspectul care trebuie să completeze tabloul cadrului conceptual și contextual al cercetărilor este cel al managementului calității în educația preuniversitară românească, subiect ce va face obiectul cercetărilor din capitolul următor al tezei.

2. REPERE ALE MANAGEMENTUL CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIA PREUNIVERSITARĂ DIN ROMÂNIA

Prezentul capitol are ca scop analiza și sinteza referențialului bibliografic în vederea descrierii unor aspecte relevante privind particularitățile managementului calității în educație, cu referire la învățământul profesional și tehnic românesc, în special. Conținutul problematic avut în vedere, vizează aspectele de natură metodologică și fenomenologică, ce au fost descrise, analizate și sintetizate pe baza referențialului de specialitate și a panoramării legislației naționale în vigoare. Obiectivele operaționale aferente cercetărilor descrise în acest capitol a fost: **O2** Realizarea unei sinteze bibliografice asupra managementului calității în educația preuniversitară din România:

- O21** Analiza cadrului legislativ și metodologic pentru managementul calității în învățământul profesional și tehnic, din România;
- O22** Analiza cadrului legislativ și metodologic pentru evaluarea calității în învățământul profesional și tehnic, din România;
- O22** Analiza diferențelor de percepție asupra calității produsului și procesului educațional în cazul unor stakeholderi.

Modalitatea de atingere a obiectivelor operaționale, asociate demersului de cercetare, este prezentată prin harta conceptuală a capitolului, din figura 2.0.

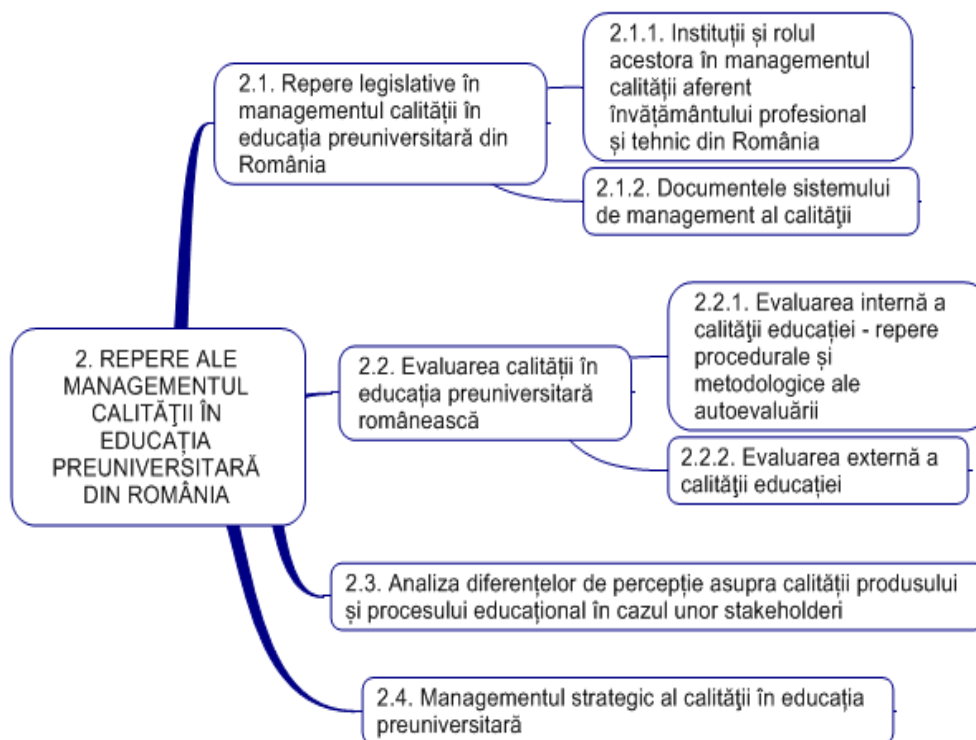


Fig. 2.0. Harta conceptuală a problematicii aferente capitolului 2

2.1. Reperere legislative în managementul calității în educația preuniversitară din România

2.1.1. Instituții și rolul acestora în managementul calității aferent învățământului profesional și tehnic din România

Cadrul Național de Asigurare a Calității (CNAC) în învățământul profesional și tehnic este definit de un ansamblu de metodologii, acțiuni, măsuri și instrumente prin care se asigură calitatea în învățământul profesional și tehnic, atât la nivel de sistem, cât și la nivel de furnizor¹⁸.

Cadrul general pentru asigurarea calității în educație și formare profesională este stabilit prin Legea 87/2006 și este aplicabil pentru toate nivelurile de învățământ preuniversitar și superior. Cadrul Național de Asigurare a Calității în învățământul profesional și tehnic respectă în totalitate prevederile Legii 87/2006, precum și metodologiile și instrumentele dezvoltate de Agenția Română pentru Asigurarea Calității în Învățământul Preuniversitar, adăugând elementele de specificitate ale învățământului profesional și tehnic. Cadrul Național de Asigurare a Calității în învățământul profesional și tehnic a fost elaborat de **Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic** (CNDIPT), pornind de la *Cadrul European de Referință pentru Asigurarea Calității în formare profesională* (EQARF), cu care este perfect compatibil la nivel de principii, metodologie și instrumente. În contextul general al învățământului preuniversitar, învățământul profesional și tehnic are specific faptul că asigură atât pregătire academică, cât și formare profesională inițială. Această specificitate implică anumite cerințe particulare în asigurarea calității, care sunt detaliate în Cadrul Național de Asigurare a Calității în învățământul profesional și tehnic. Astfel, prin implicarea activă a tuturor actorilor sociali și în special a angajatorilor, Cadrul Național de Asigurare a Calității în învățământul profesional și tehnic are un rol esențial în atingerea obiectivelor majore privind formarea profesională, stabilite la nivel European, și care presupun:

- o mai bună corelare dintre cererea și oferta de formare;
- creșterea capacității de ocupare a unui loc de muncă;
- îmbunătățirea accesului la formare profesională, în special pentru grupurile vulnerabile.

De asemenea, CNAC în învățământul profesional și tehnic are în vedere toate criteriile de calitate din Cadrul European de Referință pentru Asigurarea Calității în formare profesională, ceea ce creează premisele asigurării unui nivel de calitate a formării profesionale inițiale conform cu cerințele europene. Asigurarea calității în învățământul profesional și tehnic are ca element principal autoevaluarea. La nivelul școlii, autoevaluarea este completată de monitorizarea internă a calității educației și formării profesionale.

Procesele externe de asigurare a calității în învățământul profesional și tehnic sunt coordonate de inspectoratele școlare și de **Agencia Română pentru Asigurarea Calității în Învățământul Preuniversitar** (ARACIP). Prin inspecțiile de monitorizare externă a calității și de validare a raportului de autoevaluare, reprezentanții inspectoratelor școlare îndrumă și sprijină școlile în procesul de asigurare a calității, verifică modul în care sunt respectate cerințele de calitate și formulează propuneri de îmbunătățire a calității. Procesele de autorizare și

¹⁸ www.europa.eu

acreditare pentru fiecare program de calificare profesională precum și evaluarea externă periodică (cel puțin o dată la 5 ani) a calității educației și formării profesionale oferite de școli sunt coordonate de ARACIP.

Unul dintre cele mai importate instrumentele de asigurare a calității din CNAC în învățământul profesional și tehnic este **Manualul de Autoevaluare și Manualul de Inspecție pentru monitorizarea externă a calității educației și formării profesionale** care s-au generalizat în toate unitățile de învățământ profesional și tehnic, începând din anul școlar 2006-2007, prin Ordin al Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului. Această generalizare s-a realizat în urma rezultatelor pozitive obținute în pilotarea manualelor, în perioada 2003 -2005 în 22 de unități ale învățământului profesional și tehnic și respectiv în 2005 - 2006 în 122 unități ale învățământului profesional și tehnic asistate în programele multianuale Phare TVET¹⁹.

Aplicarea instrumentelor de asigurare a calității în învățământul profesional și tehnic a fost și este sprijinită de o serie de activități complementare. Sub coordonarea națională a CNDIPT și locală a reprezentanților inspectoratelor școlare, au fost organizate seminarii de formare a principalilor actori implicați (responsabilii Comisiilor de Evaluare și Asigurare a Calității, conducerile școlilor, reprezentanții Inspectoratelor Școlare Județene/Inspectorul Școlar al Municipiului București, evaluatorii din registrul ARACIP) și sesiuni de informare a personalului din școli, a elevilor și angajatorilor; de asemenea, au fost create rețele de inter-asistență între unitățile învățământului profesional și tehnic, pentru a sprijini cooperarea acestora în activitățile de monitorizare, colectare de evidențe și schimb de experiență.

O serie de unități de învățământ profesional și tehnic sunt implicate în activități de învățare și de evaluare reciprocă (*peer learning și peer review*), în principal la nivel local, dar și la nivel național și european. Pentru a garanta obiectivitatea procesului de examinare și a asigura relevanța rezultatelor examenelor de certificare în raport cu gradul real de dobândire de către absolvenți a competențelor profesionale, începând din 2007 se realizează monitorizarea examenelor de certificare în învățământul profesional.

Toate aceste demersuri au contribuit la creșterea calității programelor de învățare și au responsabilizat principalii actori implicați în formarea inițială. Este important de menționat însă că se înregistrează un decalaj semnificativ între unitățile de învățământ profesional și tehnic asistate prin diverse programe și acelea încă neasistate. Oricâtă coerență ar avea mecanismele adoptate, rolul profesorilor rămâne crucial; calitatea trebuie în primul rând asigurată și îmbunătățită la nivelul relației educaționale fundamentale, cea dintre profesor și elev. Rămâne în continuare o provocare încrederea elevilor și angajatorilor în învățământul profesional și tehnic, precum și a învățământului universitar în învățământul liceal tehnologic.

În conformitate cu recomandările **Rețelei Europene pentru Asigurarea Calității în educație și formare profesională** (ENQA-VET), înființată de Comisia Europeană în 2005, în anul 2006 a fost constituit în România Grupul Național pentru Asigurarea Calității.

Grupul Național pentru Asigurarea Calității (GNAC)²⁰ reprezintă o structură tehnică de coordonare inter-instituțională, cu rol de aplicare a strategiilor și măsurilor naționale și europene în asigurarea calității în formare profesională. GNAC are o structură partenerială care asigură reprezentarea principalelor instituții

¹⁹ <http://tvet.ro/>

²⁰ www.gnac.ro

cu atribuții și responsabilități la nivel național în domeniul asigurării calității în formare profesională:

- *Ministerul Educației (cu diferite denumiri avute de-a lungul timpului);*
- *Ministerul Muncii(cu diferite denumiri avute de-a lungul timpului);*
- *Agenția Română pentru Asigurarea Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP);*
- *Consiliul Național pentru Formarea Profesională a Adulților (CNFPA);*
- *Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar (CNFPIP);*
- *Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic (CNDIPT).*

GNAC funcționează pe baza Acordului scris de asociere al instituțiilor membre. Rolul consultativ al GNAC se exercită prin activități de informare a principalilor factori interesați, de sprijin în dezvoltarea și utilizarea unor instrumente specifice, în realizarea schimburilor de experiență între furnizorii de formare, de formulare de puncte de vedere și recomandări privind asigurarea calității în formare profesională.

Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic este instituție cu personalitate juridică care acționează ca element de contact pentru GNAC. În conformitate cu precizările Regulamentului de organizare și funcționare documentele GNAC care au nevoie de confirmare prin semnătură și sigiliu vor fi emise de către Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic.

Una dintre metodele eficiente prin care sunt sprijinite unitățile de învățământ să își îmbunătățească activitatea este accesul la bunele practici. În cadrul unor rețele, prin vizite sau prin documentare, cunoașterea bunelor practici oferă prilej de reflecție și pot genera soluții de ameliorare sau optimizare a învățării, de creștere a gardului de satisfacție a beneficiarilor.

CNDIPT, implicat în elaborarea procedurilor și în monitorizarea asigurării calității în unitățile de învățământ profesional și tehnic, colectează și popularizează exemple de bune practici.

2.1.2. Documentele sistemului de management al calității

Principalele documente ale sistemului de management al calității și modul de întocmire sunt prezentate în standardul ISO 10013/1996, Ghid pentru documentația sistemului calității. Referiri la documente se fac și în standardele ISO 9000și 9001/2000. Aceste standarde acordă o importanță mare elaborării și administrării documentelor specifice sistemului de calitate, deoarece documentele sunt o dovadă tangibilă că procesele au fost definite, procedurile au fost elaborate și aprobate, iar modificările sunt ținute sub control. De asemenea, existența acestor documente este obligatorie pentru aprecierea conformității sistemului calității cu standardul de referință și confirmarea implementării efective a sistemului (este cazul, de exemplu a auditului intern de calitate).

Rolul documentelor pentru implementarea și aplicarea sistemului de calitate în cadrul unei entități a sistemului de învățământ preuniversitar este similar cu cel în cazul unui sistem tehnico-economic²¹sau sistemului organizațional, și constă în:

- *obținerea conformității cu prevederile din normative, stasuri (referențialul) etc.;*

²¹Popescu S., Crețu M. (1998). Bazele managementului calității, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca, pag. 172

- asigurarea instruirii salariaților pentru cunoașterea modului de aplicare a sistemului de calitate;
- asigurarea repetabilității și trasabilității;
- furnizează dovezi obiective cu privire la aplicarea sistemului calității.

Amploarea documentației în cazul unei entități a sistemului de învățământ preuniversitar, diferă în funcție de mărimea și obiectul activității, complexitatea proceselor și interacțiunea acestora, pregătirea personalului etc. **În conformitate cu standardul ISO 10013, documentele unui sistem de management al calității sunt:**

- *Politica și obiectivele referitoare la calitate;*
- *Manualul calității;*
- *Procedurile documentate cerute de standardele de referință;*
- *Instrucțiunile de lucru (formulare, planurile calității, specificații, înregistrări etc.).*

În fig. 2.1 se prezintă documentele sistemului de management al calității într-o ierarhizare piramidală, ținând seama de importanța acestora.

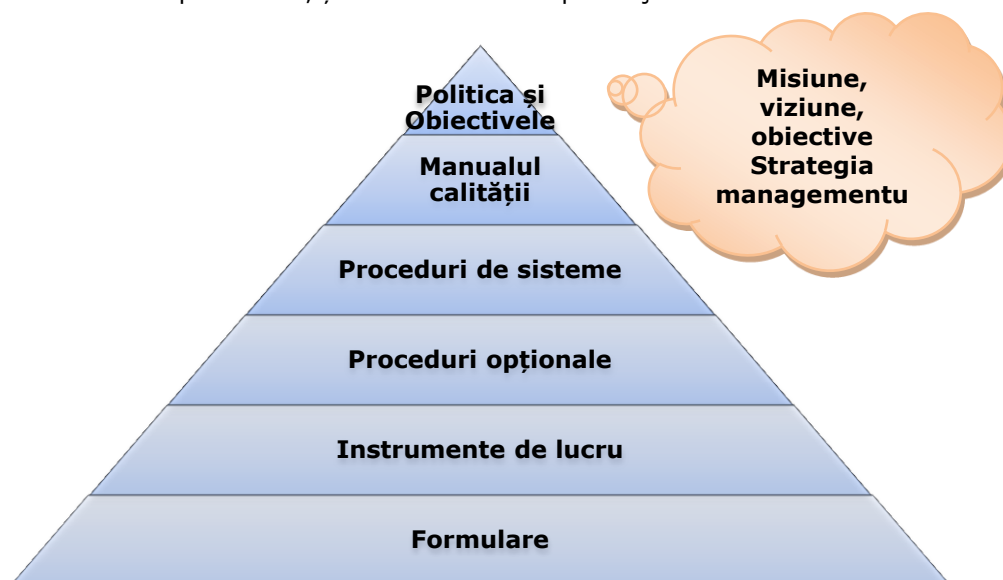


Fig. 2.1. Ierarhizarea piramidală a documentelor sistemului de management al calității

Politica și obiectivele calității

Este o declarație în care se prezintă politica și obiectivele ce vor fi urmărite de organizație (sau sistem tehnico-economic) în domeniul calității. Declarația include și angajamentul managerului privind implicarea sa totală în aplicarea sistemului de calitate, inclusiv prin asigurarea resurselor necesare. Pentru elaborarea politicii calității, Comitetul 11 al Organizației Europene pentru Calitate a elaborat o directivă, care poate constitui pentru conducerile organizațiilor un document orientativ valoros. Directiva prevede că, în general, politica calității se elaborează de sus în jos, pe baza politicii generale ale organizației, stabilită de managementul acestuia.

Apoi se derulează printr-un proces iterativ la toate nivelurile ierarhice, unde managerii acestor niveluri o interpretează și își formulează obiectivele ce trebuie

îndeplinite de fiecare compartiment, astfel încât politica și obiectivele generale ale organizației să fie realizate. Directiva menționează și posibilitatea elaborării politicii calității de jos în sus. Aceasta depinde însă de cultura organizației, respectiv de nivelul de cultură și pregătirea profesională a salariaților, ca și de posibilitățile de instruire și de stimulare a acestora, pe care le poate oferi conducerea organizației. Politica se prezintă în scris și trebuie să îndeplinească următoarele cerințe: să fie concisă și ușor de reținut; să se definească ce se așteaptă de la salariați; să fie globală, adică să se refere la toate aspectele fundamentale ale calității.

Manualul calității

Acesta este un document unic, specific fiecărei organizații, în care se descrie standardul de referință și sistemul de calitate implementat. În funcție de mărimea organizației și de intensitatea activităților, manualul se poate referi la toate procesele din organizației sau numai la o parte dintre acestea²². Ca urmare, pot exista mai multe manuale, pentru fiecare compartiment sau grupuri de compartimente, și unul general. De asemenea, există un manual de uz intern și un altul pentru uz extern. Cel pentru uz intern, denumit „*Manualul de management al calității*”, conține informații confidențiale (referitoare la tehnologii, metode, inovații etc.) la care nu au acces clienții.

Cel de-al doilea document, denumit „*Manualul de asigurare a calității*” este manual de prezentare destinat clienților și conține informații care să le dea încrederea că organizația are abilitatea să fabrice produsele la nivelul de calitate cerut. În general manualul calității are forma unui dosar, la care pe copertă se trece titlul și obiectul manualului, iar în interior se prezintă conținutul, care include cuprinsul, unde se indică: numărul și titlul capitolului, pagina, numele și semnătura celui care a elaborat manualul, modificările efectuate, angajamentul managementului și politica de calitate, obiectivele, referiri la proceduri.

De asemenea, se face o scurtă prezentare a organizației, sunt prezentate responsabilitățile și regulamentul de funcționare, documentele de referință pentru aplicarea sistemului de calitate, se prezintă lista documentelor la care se fac referiri în manual, dar nu sunt cuprinse în acesta (de exemplu, standardele). Cuprinsul mai conține prezentarea sistemului de management al calității, unde sunt descrise toate procesele realizate în organizație și interacțiunea dintre acestea, dispoziții referitoare la analiza, actualizarea și administrarea manualului calității, abrevieri, anexe cu lista procedurilor și instrucțiunilor.

Procedura

Prin procedură²³ se înțelege un mod specific de a executa o activitate sau un proces. *Documentul care conține procedura este denumit „document de procedură”*. Rolul procedurilor în managementul calității este de a reglementa activitățile importante pentru calitate, astfel încât acestea să poată fi măsurabile și ținute sub control. Se poate aprecia că procedurile sunt și un instrument important prin care organizațiile își pot identifica situația în domeniul calității și instrui salariații pentru realizarea cerințelor sistemului calității. Procedurile pot fi prezentate în scris, când sunt denumite proceduri scrise sau fundamentate și sunt folosite pentru descrierea proceselor care trec prin mai multe zone de lucru (deci prin mai multe activități).

²²Popescu, S., Crețu, M., Bazele managementului calității, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca, 1998, pag. 172

²³Oprean, C., Kifor, C. (2002). Managementul calității, Editura Universității "Lucian Blaga", Sibiu, pag. 136

Pentru prezentarea activităților care se desfășoară într-o singură zonă (o singură activitate) se folosesc procedurile de lucru. Procedurile se mai clasifică în proceduri de sistem, proceduri operaționale de încercare, proceduri de inspecție etc. Forma de prezentare a procedurilor poate fi literară sau logigramă în funcție de specificul organizației și al procesului descris. Prima pagină a unei proceduri conține, în general, următoarele informații: titlul, codul, numele și semnătura celor care au întocmit-o și au probat-o, numărul exemplarului, ediția și data acesteia. În ceea ce privește cuprinsul, așa cum se recomandă în standardul ISO 10013, o procedură fundamentată trebuie să conțină: referiri la politica calității, scopul (de ce a fost scrisă), obiectul (descrierea domeniului pe care îl acoperă), responsabilități, metode folosite, documente de referință, înregistrări, anexe etc. În procedură se definesc elementele de intrare-ieșire și, foarte important, cum se măsoară caracteristicile elementelor de proces și indicatorii de performanță folosiți în acest scop. De asemenea, se menționează metodele de ținere sub control a proceselor și modul de identificare a documentelor, necesitățile organizației în ceea ce privește resursele etc.

Documentele prezentate mai înainte sunt fundamentale (părți componente) pentru sistemul de management al calității. Dar, pentru funcționarea corespunzătoare și mai cu seamă pentru a putea demonstra conformitatea produselor cu cerințele specificate și a verifica eficiența sistemului, este necesară ținerea la zi și a unor documente de înregistrare a observațiilor referitoare la calitate, cum sunt: instrucțiuni de lucru, proceduri și instrucțiuni de inspecție, de încercare, fișe tehnologice, desene.

Pentru elaborarea documentelor sistemului de management al calității este necesar să se identifice procesele necesare pentru implementarea eficientă a sistemului, să se înțeleagă interacțiunea dintre procese, să se documenteze procesele în volum și structură.

2.2. Evaluarea calității în educația preuniversitară românească

„Calitatea educației reprezintă ansamblul de caracteristici ale unui program de studiu și ale furnizorului acestuia, prin intermediul cărora sunt satisfăcute așteptările beneficiarilor, precum și standardele de calitate”. Caracteristicile calității pentru un serviciu educațional pot fi de obicei descompuse până la un nivel detaliat ale proceselor și activităților de formare, învățare, evaluare, astfel generându-se un demers coerent privind grija pentru asigurarea calității și implicit, pentru managementul calității totale în acest domeniu²⁴. Calitatea educației este o condiție indispensabilă pentru ameliorarea ocupării profesionale, a coeziunii sociale și a competitivității economice.

O dată cu integrarea în Uniunea Europeană, calitatea educației a devenit o prioritate permanentă pentru orice instituție, organizație sau unitate de învățământ, precum și pentru angajații acesteia. Astfel, a fost conștientizat, cu prioritate, faptul că numai predarea și învățarea de calitate pot contribui, cu adevărat la dezvoltarea competențelor profesionale a elevilor, dar și a dezvoltării lor personale. Totodată, întreg personalul implicat în procesul educațional, indiferent de locul și funcția pe care o ocupă într-o școală, sunt răspunzătoare de producerea și generarea unei educații de calitate (cu referire la proces și produs educațional de-o potrivă).

²⁴ *** Legea nr. 87/2006, privind asigurarea calității în educație și OUG nr. 75/2005 privind asigurarea calității în educație

În contextul preocupărilor și implementării managementului calității în organizațiile de educație și formare, calitatea devine responsabilitatea fiecăruia, generând o atitudine mentală, un mod de comportament și o cultură organizațională dedicată îmbunătățirii sale continue (cultura calității). Pe de altă parte, toți stakeholderii implicați în realizarea produsului și a actului educațional trebuie să cunoască și să aplice pârghiile de creștere a calității și, în același timp, să aibă o atitudine cooperantă, participativă în situațiile de evaluare, inspecție, atunci când alte persoane le revizuiesc munca, precum și în cazul aplicării unor măsuri menite să corecteze sau să elimine erori sau abateri constatate. Din această cauză, principalii *stakeholderi* ai procesului educațional, de la nivelul unei unități de învățământ (de interes pentru cercetarea de față, după cum s-a precizat în Tabelul 1.11, capitolul 1.3.2), sunt obligați să-și schimbe atitudinea și comportamentul față de procesul educațional, contribuind astfel la asigurarea calității prin moduri de acțiune specifice, după cum este prezentat în Tabelul 2.1.

Tabelul 2.1. Contribuția principalilor stakeholderi la asigurarea calității acesteia

Stakeholderi	Definirea modului de implicare / acțiune:
Managementul școlii (Echipa managerială) Managementul asigurării calității la nivel de școală (Comisia de Evaluare și Asigurare a Calității)	Asigurarea resurselor umane, materiale și financiare pentru un proces de învățământ de calitate; Coordonarea proceselor de dezvoltare instituțională; Asigurarea unui climat adecvat procesului educațional; Coordonarea și conlucrarea permanentă, directă cu membrii comisiei de evaluare și asigurarea calității. Stabilirea unei strategii de implementare și evaluare a managementului calității educației; Realizarea evaluării interne periodice pe baza standardelor de funcționare și de calitate a procesului educațional; Formularea unei strategii de îmbunătățire și cooperare cu alți factori implicați în calitatea educației, cât și cu evaluatorii externi.
Elevi Părinți	Conștientizarea necesității pregătirii continue; Implicarea activă și responsabilă în propria sa educație; Participarea la programele și proiectele educaționale din școală; Cunoașterea standardelor de calitate a educației, Autoevaluarea activității lor în actul de educație; Asigurarea unui cadru pro-învățare și dezvoltare profesională în familie, în vederea conștientizării la copii a importanței educației pentru viața lor (condiții materiale, umane, spirituale etc.); Asigurarea sprijinului în orientarea profesională a copilului/copiilor; Monitorizarea procesului de învățare a copilului/copiilor prin implicarea activă și responsabilă în propria sa/lor educație – cultivarea unei relații de tip consultativ participativ cu școala și reprezentanții ei.
Cadrele didactice	Perfecționarea continuă a pregătirii; Dobândirea de noi competente educaționale; Realizarea unui act educațional centrat pe elev și pe formarea acestuia și nu pe informarea sa; Cunoașterea nevoilor elevilor și ale comunității; Evaluarea elevilor orientată spre stimularea dezvoltării personalității și cunoașterea de către aceștia a utilității practice a cunoștințelor asimilate și prin autoevaluarea corectă a valorii adăugate la actul educațional.
Angajatori locali / Comunitatea (locală)	Formularea și transmiterea către unitatea de învățământ a nevoilor pieței forței de muncă locale (conlucrarea cu aceasta în identificarea nevoilor specifice ale pieței); Implicarea responsabilă în crearea unor parteneriate publice-private pentru asigurarea calității educației (de

	<p>exemplu, dezvoltarea bazei materiale a învățării); Asigurarea sprijinului logistic local pentru derularea unor activități educaționale în spațiul angajatorilor sau al altor actori ai comunității locale (pentru practica specializată sau activitățile de cercetare etc.); Încurajarea activităților de marketing educațional prin care crește vizibilitatea unității de învățământ; Implicarea activă și responsabilă în activitățile de absorbție a absolvenților în unități economice de la nivel local (crearea de locuri de muncă și stimularea inițiativei antreprenoriale).</p>
--	---

După cum se poate observa, managementul școlii și întreg corpul profesoral trebuie să-și asume misiunea de a pregăti elevii din punct de vedere profesional, științific și uman (pentru a fi capabili de a utiliza cunoștințele științifice, tehnice și umaniste, socio-culturale), astfel încât aceștia să se poată integra în procese tehnologice, economice și social-culturale ale societății românești, dar și de la nivel internațional.

Baza succesului în îndeplinirea acestei misiuni o reprezintă calitatea și eficiența serviciilor educaționale prestate de întreg personalul școlii. Acest deziderat se realizează prin următoarele procese (fig. 2.2): planificarea și realizarea efectivă a rezultatelor așteptate de la procesul educațional; monitorizarea rezultatelor; evaluarea internă a rezultatelor; evaluarea externă a rezultatelor și îmbunătățirea continuă a rezultatelor în educație.

Metodologia asigurării calității în educație (fig. 2.2 prezintă procesul ciclic al asigurării calității) se bazează pe relațiile ce se stabilesc între: criterii, standarde și standarde de referință, indicatori de performanță și calificări (fig. 2.3).

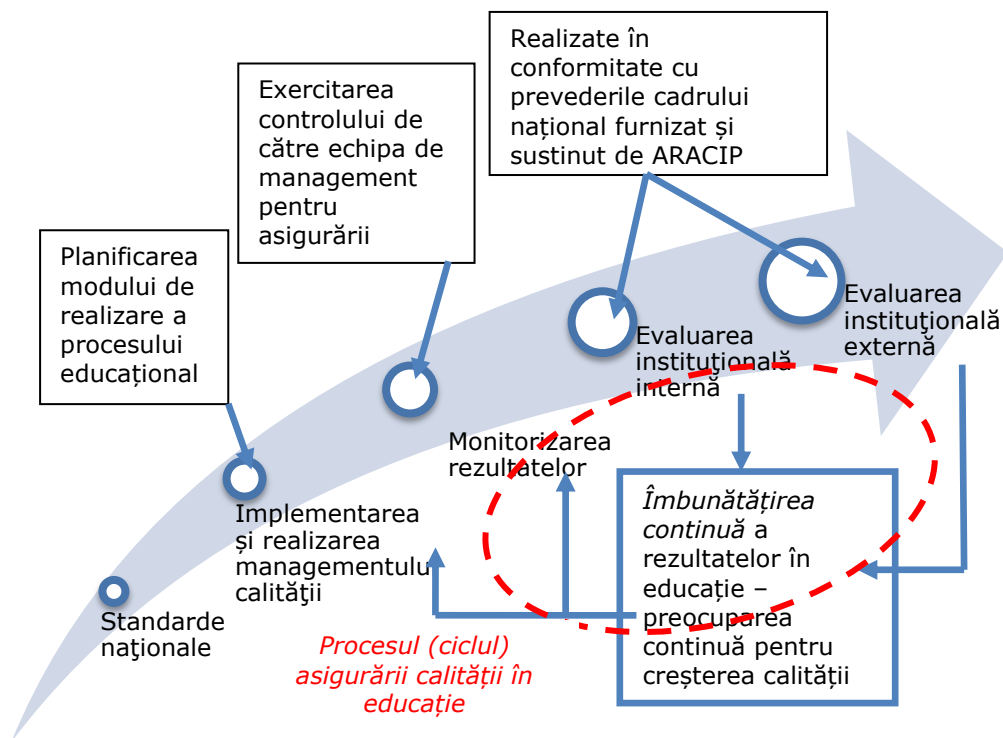


Fig. 2.2. Determinanți ai managementului calității în procesul educațional

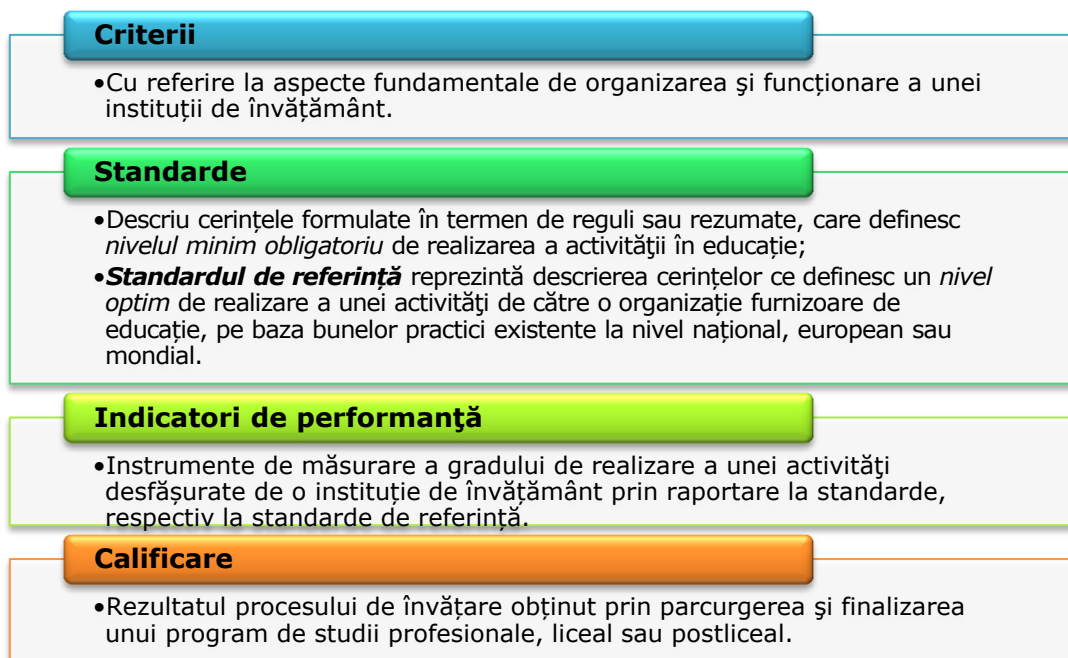


Fig. 2.3. Elemente definitorii ale asigurării calității în educație

Evaluarea calității educației este o *examinare de tip multicriterial*, ce are ca scop identificarea măsurii în care o unitate de învățământ furnizoare de educație și programul acesteia îndeplinesc criteriile, indicatori relativ la standardele și standardele de referință după cum este sintetizat în fig. 2.3 și detaliat în **Anexa 2** a tezei de doctorat²⁵.

Atunci când evaluarea calității este efectuată de însăși organizația furnizoare de servicii de educație, aceasta ia forma *evaluării interne*. Atunci când evaluarea calității este efectuată de o agenție națională sau internațională specializată, aceasta ia forma *evaluării externe*. *Obiectivele principale* urmărite prin asigurarea și evaluarea calității la nivelul oricărei organizații furnizoare de servicii în cadrul sistemului de învățământ românesc sunt prezentate sintetic în fig. 2.4.

Asigurarea calității educației se realizează printr-un ansamblu de acțiuni prin intermediul cărora o instituție de învățământ trebuie să demonstreze (conform domeniilor și criteriile de asigurare a calității prezentate în fig. 2.5):

- *Capacitatea instituției de învățământ (denumită succint **capacitate instituțională**) de a elabora, planifica și implementa programe educaționale prin care se formează încrederea beneficiarilor ca organizație furnizoare de educație satisface standardele de calitate naționale, în vigoare. Acest proces presupune planificarea și realizarea rezultatelor dorite relative la procesul de învățare, prin monitorizarea acestora, evaluarea internă și externă a rezultatelor învățării;*
- **Eficiență educațională** ce constă în modul în care sunt mobilizate resursele (interne și externe instituției) cu scopul obținerii unor rezultate cât mai bune în procesul de învățare a elevilor. Percepția asupra rezultatelor se face în termenii competențelor dezvoltate (cunoștințe, competente, valori și atitudini obținute prin parcurgerea și

²⁵ *** O.U.G. nr. 75/12.07.2005, art. 9 și art. 10, lit. A, B și

finalizarea unui nivel de învățământ sau program de studii) și care sunt asociate unei calificări profesionale menite să le faciliteze viitoare ocupații (ca angajați). Ca urmare, asigurarea calității trebuie să se bazeze pe relațiile ce se stabilesc între: criterii, standarde, indicatori de performanță și calificare (fig. 2.5)²⁶;

- Managementul calității.

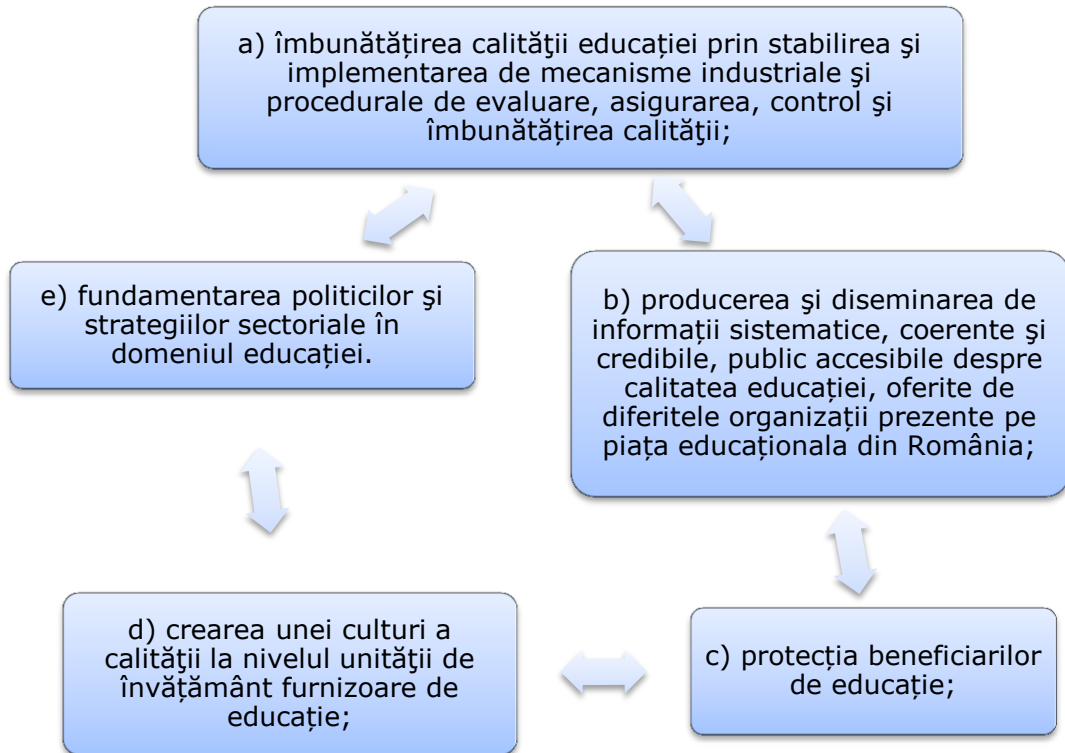


Fig. 2.4. Obiective principale urmărite prin asigurarea-evaluarea calității

Descriptorii aferenți fiecărui indicator (detaliați în Anexa 2) sunt formulați în termeni cantitativi (număr, procente etc.) și calitativi (concordanță, adecvare, progres etc.), astfel încât îndeplinirea cerințelor să poată fi dovedită în mod obiectiv prin dovezi clare. Pentru fiecare standard, ARACIP a elaborat fișe sintetice care indică și tipul de dovezi necesare dovedirii îndeplinirii standardului, pentru fiecare descriptor.

²⁶ *** O.U.G. nr. 75/12.07.2005, art. 9

1. Capacitatea instituțională

- structurile instituționale, administrative și manageriale, cuprinse în managementul strategic și operațional;
- baza materială cu referiri la spațiile școlare, administrative și auxiliare, la materialele și mijloacele de învățământ și la documentele școlare;
- resurse umane grupate în personal de conducere, personal didactic, personal didactic auxiliar și personal nedidactic (administrativ).

2. Eficacitatea educațională

- conținutul programelor de studiu cu referiri la oferta educațională și cu curriculum;
- rezultatele învățării evidențiate de performanțele școlare și extrașcolare;
- activitatea de cercetare științifică sau metodică desfășurată de personalul didactic și elevi;
- activitatea financiară a organizației;

3. Managementul calității

- strategii și proceduri pentru asigurarea calității, relevant în acest fiind managementul calității la nivelul unității de învățământ și autoevaluarea instituțională;
- proceduri privind inițierea, monitorizarea și revizuirea periodică a programelor și activităților desfășurate ce se realizează prin revizuirea periodică a ofertei educaționale;
- proceduri obiective și transparente de evaluare a rezultatelor învățării ce urmăresc optimizarea procedurilor de evaluare a procesului educațional;
- proceduri de evaluare periodică a calității corpului profesoral;
- accesibilitatea resurselor adecvate învățării prin optimizarea accesului la resursele educaționale a tuturor celor implicați în calitatea educației;
- baza de date actualizează sistematic, referitoare la asigurarea internă a calității prin realizarea unei astfel de baze;
- transparența informațiilor de interes public cu privire la programele de studii și, după caz, al certificatelor, diplomelor și calificărilor oferite, fapt ce presupune asigurarea accesului la informație al persoanelor și instituțiilor interesate;
- funcționarea structurilor de asigurare a calității educației prin constituirea comisiei de evaluare și asigurare a calității și funcționalitatea acesteia.

Fig. 2.5. Domenii și criteriile de asigurare a calității procesului educațional, în unitățile de învățământ

2.2.1. Evaluarea internă a calității educației - reperre procedurale și metodologice ale autoevaluării

Conducătorii instituțiilor de învățământ (directorii de școli) sunt direct responsabili de calitatea educației furnizate de unitatea de învățământ pe care o administrează. Ca urmare, la nivelul fiecărei instituții școlare din România, există o **comisie pentru evaluarea și asigurarea calității** care elaborează și adoptă propria strategie și propriul regulament de funcționare pentru evaluarea și

asigurarea calității²⁷. Comisia pentru evaluarea și asigurarea calității este formată din 3-9 membri, iar conducerea ei operativă este asigurată de directorul unității de învățământ sau de un coordonator desemnat de acesta. Componenta comisiei pentru evaluarea și asigurarea calității în unitățile de învățământ preuniversitar cuprinde, un număr relativ egal: a) reprezentanți ai corpului profesional; b) reprezentanți ai elevilor în cazul învățământului profesional, liceal și postliceal; c) reprezentanți ai consiliului local.

Responsabilitățile comisiei pentru evaluarea și asigurarea calității²⁸ constau, potrivit legii calității, în:

- *elaborează un regulament propriu de funcționare care să fie aprobat de Consiliul de Administrație și care să prevadă procedurile de selecție a membrilor comisiei, durata mandatelor, atribuțiile și responsabilitățile fiecărui membru al comisiei, condițiile de încetare a calității de membru al comisiei;*
- *să facă cunoscute standardele naționale de calitate angajator unităților de învățământ și să formeze standarde proprii, în funcție de specificul educațional al acesteia;*
- *implementează sistemul de management al calității;*
- *realizează evaluări interne a unității de învățământ pe baza standardelor de funcționare și a celor de calitate;*
- *propun strategii de îmbunătățire a calității procesului educațional.*

Atribuțiile comisiei pentru evaluarea și asigurarea calității²⁹ sunt:

- *elaborează și coordonează aplicarea procedurilor și activităților de evaluare și asigurarea a calității, aprobate de conducerea unității de învățământ;*
- *elaborează anual un raport de evaluare internă privind calitatea educației în organizația respectivă. Raportul este adus la cunoștința tuturor beneficiarilor prin afișare sau publicare și este pus la dispoziția evaluatorului extern;*
- *formulează propuneri de îmbunătățire a calității educației;*
- *cooperează cu agenția română specializată pentru asigurarea calității, cu alte agenții și organisme abilitate sau instituții similare din țară ori din străinătate, potrivit legii.*

Evaluarea internă sau autoevaluarea procesului educațional dintr-o unitate de învățământ se va realiza pe baza standardelor naționale proprii de calitate, obținându-se o bază de date necesare pentru cunoașterea valorii adăugate, a judecării schimbărilor și a proiectării dezvoltării instituționale ulterioare. Această evaluare internă trebuie să fie realistă, transparentă și corectă pentru a putea, astfel, contribui la identificarea slăbiciunilor (punctelor slabe) și proiectarea dezvoltării instituționale ulterioare a unității de învățământ.

Pentru realizarea unui învățământ de performanță, de calitate, pentru continuarea tradiției școlii românești, fiecare unitate de învățământ trebuie să-și propună următoarele valori și principii în domeniul calității educației:

- *asigurarea că necesitățile și cerințele elevilor sunt definite în concordanță cu cerințele socio-economice ale comunității;*
- *pregătirea unor absolvenți capabili de a utiliza cunoștințele științifice, tehnice și cultural-umaniste cu șanse reale de reușită pe piața muncii și care să le asigure baza unei educații pe termen lung;*

²⁷ *** O.U.G. nr. 75/ 12.07.2005, cap. III

²⁸ Toca I. (2008). Management educațional, Editura didactică și pedagogică, București, pag. 180

²⁹ Idem 13

- asigurarea unui climat de muncă bazat pe responsabilitate și respect reciproc, pentru ca fiecare participant la procesul educațional să-și valorifice la maxim potențialul profesional și intelectual;
- formarea capacităților cognitive și a abilităților profesionale, asimilarea și practicarea consecventa a valorilor morale, estetice și civice care să contribuie la dezvoltarea personalității elevilor;
- încurajarea implicării întregului personal al unității de învățământ și al elevilor în cunoașterea, înțelegerea și îmbunătățirea întregului proces educațional din unitate;
- asigurarea creșterii performanțelor procesului educațional printr-o activitate de cercetare științifică în concordanță cu nevoile și așteptările elevilor, părinților și comunității locale prin implicarea atât a personalului didactic cât și a elevilor;
- utilizarea tehnologiei informației și comunicării, ca suport al îmbunătățirii continue a calității procesului educațional, de către întregul personal angajat și la toate nivelurile de organizare managerială.

Acestea sunt câteva direcții care trebuie să stea în fața comisiei de evaluare și asigurarea a calității, care, prin regulamentul propriu, prin criteriile, standardele și indicatorii propuși spre utilizare trebuie să direcționeze mersul calității, cât și dezvoltarea ulterioară a unității de învățământ. Implementarea managementului calității în fiecare școală va conduce la schimbarea mentalității și atitudinii față de muncă, la crearea unor noi modele de gândire și de comportament care vor duce la îmbunătățirea continuă a tuturor proceselor și activităților educaționale școlare și extrașcolare.

Evaluarea formativă are drept obiectiv general pe acela de a susține învățarea prin acordarea unui feedback prompt elevilor cu privire la stadiul atingerii rezultatelor planificate ale învățării și este însoțită de îndrumarea corespunzătoare, individualizată, a acestora³⁰.

Evaluarea curentă, continuă, internă, de tip formativ, este parte a procesului de formare a competențelor profesionale și realizarea acesteia este orientată de specificațiile privind probele de evaluare aferente fiecărei competențe - rezultat al învățării stipulate de Standardul de pregătire profesională. Proiectarea și realizarea este făcută în conformitate cu recomandările metodologice specifice ale curriculum-ului asociat calificării, ca parte integrantă a procesului de formare, indiferent unde și de către cine este realizat: în clasă, laboratoare și ateliere de către cadrele didactice, în întreprindere, la agenții economici, pe toată durata pregătirii practice, de către cadrele didactice responsabile cu pregătirea practică și tutori, specialiști, din rândul angajaților, desemnați de agentul economic pentru îndrumarea și urmărirea activității de instruire practică.

Evaluarea curentă a unităților de competențe cheie respectă, în învățământul profesional și tehnic, principiul conform căruia modul în care este proiectat procesul de formare corespunde modului în care este realizată evaluarea competențelor și/sau rezultatelor învățării. Astfel, dobândirea competențelor cheie se evaluează în mod agregat în situațiile în care s-a realizat agregarea unității respective și separat, în situațiile în care unitatea de competențe cheie este proiectată în acest fel în curriculum. Rezultatele finale al evaluării pentru fiecare modul condiționează accesul elevilor la examenul de certificare. Pregătirea și experiența evaluatorului sunt esențiale în realizarea unei evaluări de calitate. Aceasta impune tact și implicare responsabilă în parcurgerea tuturor etapelor pentru realizarea unui feedback corespunzător. Unele dintre procedurile privind

³⁰ Oprean, C., Kifor, C. (2002). Managementul calității, Editura Universității "Lucian Blaga", Sibiu, pag. 78

planificarea, proiectarea și realizarea evaluării sunt prezentate în Manualul de evaluare realizat sub coordonarea CNDIPT în cadrul Programului Phare.

Evaluarea presupune măsurare, apreciere și formularea judecăților de valoare. Realizarea acestor procese se face conform unor metode de evaluare operaționalizate de instrumentele de evaluare. Elaborarea unor instrumente de evaluare de calitate, adecvate obiectivelor evaluării, este o activitate complexă și dificilă care cere imaginație, creativitate dar, în primul rând, o foarte bună pregătire de specialitate și psiho-pedagogică. Instrumentele de evaluare cuprind solicitările specifice adresate elevilor de a genera și transmite informații în vederea aprecierii și emiterii unor judecăți de valoare referitoare la procesele de învățare și rezultatele învățării în raport cu criteriile prestabilite. Auxiliarele curriculare conțin exemple de astfel de probe de evaluare.

La nivel național, prin proiectele Phare, componenta Dezvoltare Instituțională, au fost elaborate, de asemenea, astfel de exemple de proceduri de evaluare. Un număr semnificativ de instrumente de evaluare au fost elaborate în cadrul proiectului Învățământul profesional și tehnic în domeniul TIC, proiect cofinanțat din Fondul Social European în cadrul POS DRU 2007-2013.

2.2.2. Evaluarea externă a calității educației

Evaluarea externă a calității educației³¹ unei unități de învățământ va face referire la următoarele aspecte ale activității educaționale:

- *evaluarea capacității instituționale a unității de învățământ de a fi furnizoare de educație;*
- *evaluarea eficacității educaționale a unității de învățământ;*
- *evaluarea managementului calității la nivel instituțional;*
- *evaluarea calității programelor de studiu oferite;*
- *evaluarea concordanței dintre evaluarea internă și situația reală;*
- *evaluarea comparativă trans-instituțională a unui același tip de program de studiu oferit de diferite unități de învățământ furnizoare de educație.*

Evaluarea externă a calității educației se realizează de departamente speciale ale Agenției Române de Asigurare a calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP), dar și de alte agenții autohtone sau internaționale cu respectarea normelor de calitate educațională elaborate de agenție.

Evaluarea sumativă sau cumulativă se realizează la finalul unui ansamblu de activități de învățare corespunzătoare dobândirii rezultatelor învățării avute în vedere de o temă, un capitol, o unitate de învățare. Este asociată modulului tradițional de verificare a pregătirii elevilor, evidențiază achizițiile și sancționează lipsa acestora sau erorile constatate. Este în relație cu bilanțul periodic privind activitățile de învățare și evidențierea rezultatelor individuale ale elevilor exprimate în note prin care sunt realizate selecții, clasificări. Evaluarea sumativă certifică în ce măsură elevii, la sfârșitul unei perioade de învățare, au dobândit rezultatele învățării așteptate.

De calitatea evaluărilor sumative este legată implementarea cu succes a Sistemul European de Credite Transferabile pentru Formarea Profesională ECVET,

³¹Popescu, S., Crețu, M. (1998). Bazele managementului calității, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, pag. 123

care are la bază recunoașterea, validarea și transferul rezultatelor învățării evidențiate a fi dobândite prin astfel de evaluări. În crearea premiselor pentru recunoașterea competențelor dobândite în diferite contexte de învățare (formal, non-formal și informal) evaluarea joacă un rol central.

Transferul și recunoașterea rezultatelor învățării dobândite de elevii din învățământul profesional și tehnic prin stagiile de pregătire practică este reglementat prin Metodologia aprobată prin OMECT nr. 4931/2008.

2.3. Analiza diferențelor de percepție asupra calității produsului și procesului educațional în cazul unor stakeholderi

Definirea cât mai completă a problematicii calității proceselor educaționale presupune analiza detaliată, în funcție de particularitățile fiecărei categorii de activitate, a nevoilor, așteptărilor și modului de percepere a clienților asupra serviciilor educaționale. În egală măsură, calitatea este influențată de maniera în care aceasta este percepută de manageri și personalul didactic. Astfel, rezultă posibilitatea apariției unor categorii de diferențe de percepție³² asupra calității procesului educațional, după cum este sintetizat în fig. 2.6.

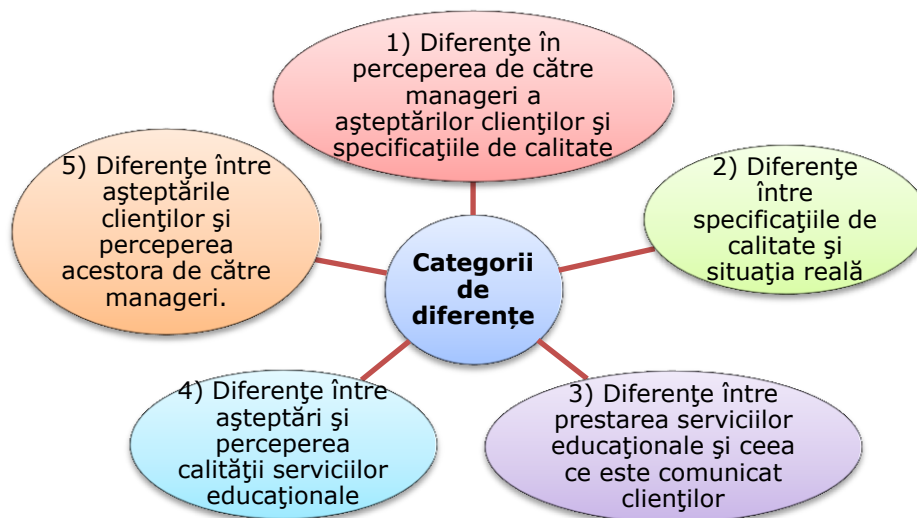


Fig. 2.6. Diferențe de percepție asupra calității produsului și procesului educațional în cazul unor stakeholderi

³² Joița E. (2010). Managementul educațional, Ed. Polirom, București, pag. 46-47

1. Diferențele între perceperea de către manageri a așteptărilor clienților și specificațiile de calitate pot fi reduse prin stabilirea corectă a standardelor de calitate. Pentru realizarea acestora, principalele acțiuni pe care managerii unei instituții de învățământ le pot întreprinde sunt următoarele:

- verificarea gradului în care conceptul de calitate a fost definit din punct de vedere al clienților;
- formarea abilităților manageriale necesare orientării personalului didactic, auxiliar și administrativ în vederea prestării unor servicii educaționale de calitate;
- comunicarea, într-un mod cât mai clar, către unitățile componente a standardelor de calitate orientate către clienți;
- creșterea receptivității la propunerile personalului propriu care vizează îmbunătățirea calității procesului de servicii educaționale și standardizarea operațiilor cu grad mare de repetabilitate;
- stabilirea realistă și formularea într-un mod cât mai clar și mai explicit a obiectivelor privind calitatea serviciilor educaționale;
- precizarea, în mod explicit, pentru fiecare post didactic, auxiliar sau administrativ a responsabilităților direct măsurabile, privind calitatea serviciilor;
- măsurarea performanțelor și recompensare în funcție de îndeplinirea obiectivelor privind calitatea serviciilor educaționale;
- asigurarea că întregul personal înțelege și acceptă obiectivele și prioritățile instituției de învățământ privind calitatea.

2. Diferențele între specificațiile de calitate și situația reală pot fi reduse prin asigurarea că performanțele serviciilor educaționale corespund standardelor stabilite de către instituția de învățământ. Aceasta se poate asigura prin:

- claritatea rolului fiecărui participant în realizarea activităților ce compun serviciile educaționale;
- asigurarea că fiecare înțelege rolul pe care îl are, îndeplinirea responsabilităților postului ocupat în satisfacerea clienților;
- asigurarea pregătirii și perfecționării personalului pentru a îndeplini responsabilitățile proprii în mod eficace și eficient;
- sprijinirea obținerii de către personalul didactic a unor rezultate performante prin alegerea celor mai adecvate metode, proceduri și echipamente;
- sesizarea așteptărilor, percepțiilor și problemelor clienților;
- pregătirea personalului didactic în ceea ce privește abilitățile interpersonale, în special pentru a lucra în condiții de stres;
- evitarea surselor de conflict între diferite categorii de personal prin implicarea acestora în procesul decizional;
- formarea abilităților personalului privind determinarea priorităților și folosirea eficientă a timpului de lucru;
- măsurarea performanțelor personalului didactic, auxiliar și administrativ și acordarea recompenselor în funcție de calitatea serviciilor prestate;
- stimularea lucrului în echipă.

3. Diferențele între prestarea serviciilor educaționale și ceea ce este comunicat clienților despre aceste servicii pot fi reduse prin asigurarea că serviciile prestate corespund promisiunilor.

Acestea se asigură prin următoarele căi:

- implicarea personalului operațional atunci când sunt lansate noi programe promoționale sau în cazul contactelor „față în față”;

- asigurarea că materialele informative elaborate de instituția de învățământ reflectă, cu acuratețe, acele trăsături caracteristice care sunt esențiale pentru clienți;
- orientarea așteptărilor clienților prin informarea cât mai completă a acestora, într-un mod rezonabil, despre ceea ce este posibil;
- oferirea serviciilor educaționale într-o paletă cât mai diversificată, în funcție de nevoile clienților.

4. Diferențele între așteptările clienților și perceperea calității serviciilor educaționale pot fi reduse prin înțelegerea a ceea ce așteaptă clienții de la instituția de învățământ. Aceasta se poate realiza prin investigarea și analiza așteptărilor clienților externi și interni și creșterea interacțiunii dintre manageri și clienți pentru o mai bună înțelegere.

Dimensionarea celor patru categorii de diferențe se poate realiza prin stabilirea standardelor de calitate a serviciilor educaționale dintr-o instituție de învățământ. Adoptarea unui set de standarde clare (precizate), concise, observabile (măsurabile) și realiste (practice, posibil de îndeplinit) constituie condiția esențială a asigurării calității serviciilor educaționale.

Prin stabilirea clară, concisă, observabilă și realistă a standardelor se definește imaginea pe care dorim să o aibă serviciile educaționale pe care le prestează instituția de învățământ. Acesta este punctul de unde începe calitatea serviciilor educaționale pentru clienți.

Standardele cuprind cele două dimensiuni ale calității pentru client: procedurile și latura personală privind comportamentul personalului în relațiile cu clienții:

- **Standardele privind dimensiunea procedurală** se referă la sistemul de prestare a serviciilor educaționale, la procedurile privind modul în care se vor desfășura activitățile, la procedurile prin care vor fi îndeplinite nevoile clienților. Conținutul lor concret vizează următoarele aspecte: nivelul competențelor ce vor fi dezvoltate; fluxul activităților; flexibilitatea procedurilor și a operațiilor; anticiparea cerințelor clienților; comunicarea; feedback de la clienți; organizarea și supervizarea activităților.
- **Standardele privind dimensiunea personală** (umană) vizează comportamentul și atitudinea personalului didactic, didactic auxiliar și administrativ în relațiile cu clienții. Conținutul concret al acestor standarde vizează următoarele aspecte: climatul organizațional; atitudinea în relațiile interpersonale; atenția acordată clienților; sprijinul acordat de personalul didactic și auxiliar; soluționarea incidentelor într-un mod cât mai agreabil și diminuarea situațiilor conflictuale.

5. Diferențe între așteptările clienților și perceperea acestora de către manageri - Cea de-a cincea diferență (fig. 2.6) este rezultatul primelor patru, constituind tocmai ceea ce definește calitatea serviciilor educaționale a unei instituții de învățământ. Îmbunătățirea calității serviciilor educaționale și reducerea în acest fel a diferenței cinci se poate asigura prin diminuarea fiecăreia dintre primele patru diferențe.

Ca rezultat al analizei realizate, în fig. 2.7 se prezintă inventarul competențelor necesare realizării unor servicii educaționale de calitate, în cazul unei organizații de profil.

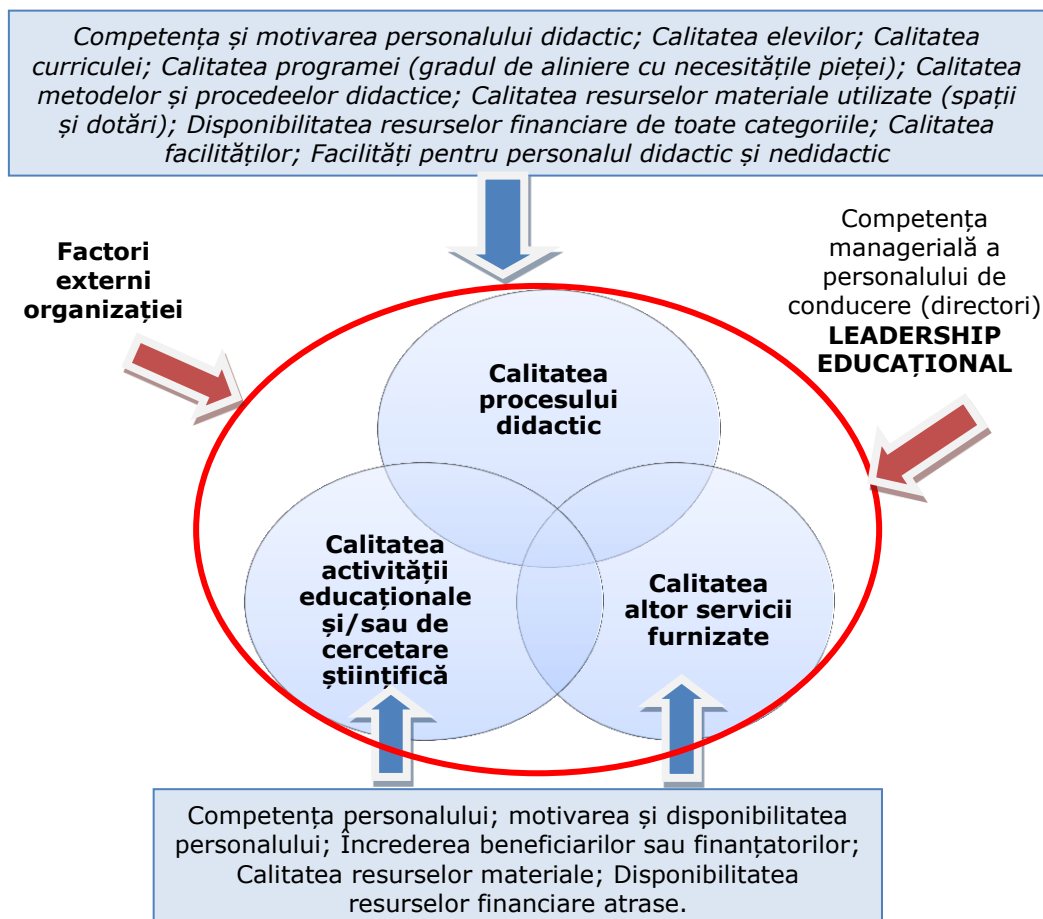


Fig. 2.7. Schema asigurării calității serviciilor unei organizații furnizoare de servicii de educație (unitate de învățământ) – sinteza competențelor necesare

2.4. Managementul strategic al calității în educația preuniversitară

Revenind la problematica managementului calității în organizațiile furnizoare de servicii de educație, de la nivelul învățământului preuniversitar, și mai ales în cazul celor din învățământul profesional și tehnic, se impune a fi realizată o analiză a relației sau impactului acestuia la nivelul managementului strategic. Astfel, managementul strategic al calității educației se realizează printr-un ansamblu de acțiuni de dezvoltare a capacității instituționale, de elaborare, planificare și implementare de programe de studiu, prin care se formează încrederea beneficiarilor că organizația furnizoare de servicii de educație îndeplinește standardele de referință, aflate în vigoare³³. **Asigurarea calității exprimă**

capacitatea unei organizații furnizoare de a oferi programe de educație, în conformitate cu standardele anunțate. Ea este astfel promovată încât să conducă la îmbunătățirea continuă a calității educației.

Asigurarea calității educației este centrată preponderent pe rezultatele învățării. Rezultatele învățării sunt exprimate în termeni de cunoștințe, competente, valori și atitudini care se obțin prin parcurgerea și finalizarea unui nivel de învățământ sau program de studii. Evaluarea calității educației constă în examinarea multicriterială a măsurii în care o organizație furnizoare de educație și programele acesteia îndeplinesc standardele și standardele de referință.

Dacă evaluarea calității este efectuată de însăși organizația furnizoare de educație, aceasta ia forma evaluării interne. Atunci când evaluarea calității este efectuată de o agenție națională sau internațională specializată, aceasta ia forma evaluării externe. Conform legilor în vigoare, însăși acreditarea este acea modalitate de asigurare a calității prin care se certifică respectarea standardelor, pentru înființarea și funcționarea organizațiilor furnizoare de educație și a programelor lor de studii.

Măsurarea calității în învățământ

Dificultatea majoră a analizei sistemului de management al unei instituții educaționale este legată de multitudinea factorilor, componentelor, funcțiilor și structurilor de management care trebuie cuprinse în analiză, elemente definitorii pentru funcționarea în ansamblu a sistemului. Pentru a se putea realiza un profil al instituției de învățământ, performanța generală a acesteia este privită ca o funcție a corelării dintre motivația generală a instituției, capacitățile ei organizatorice și mediul extern. Cantitatea și calitatea analizei realizate este decisivă pentru realizarea misiunii instituției. Pe lângă acesta, trebuie să se țină seama și de modul de funcționare al organizației, ca premisă a productivității membrilor ei.

Ca urmare, nu se poate aborda conceptul performanței fără ca acesta să fie raportat la eficiență și efectivitate. Prima se referă la capacitatea organizației de a-și atinge obiectivele cu o cantitate acceptabilă de resurse, iar cea de-a doua se referă la capacitatea organizației de a-și atinge obiectivele.

- 1) **Efectivitatea:** calitatea unei instituții de învățământ este dată de activitățile generate de aceasta pentru îndeplinirea misiunii sale. Aceste efecte sunt cele mai vizibile aspecte ale calității activității instituției.
- 2) **Eficiența:** în învățământul actual, instituțiile de învățământ oferă servicii educaționale, de orientare școlară și profesională, sau de profesionalizare.

Este important ca toate aceste servicii să fie oferite cu costuri cât mai mici și cu un nivel calitativ maxim. Eficiența în domeniul învățământului are un caracter complex, generat de două aspecte:

- **Omul este atât subiectul, cât și obiectul activității;**
- **Există o multitudine de factori care influențează activitatea de învățământ ce pot fi ocupați în două categorii:**
 - *factori cuantificabili, din rândul cărora enumerăm factorii economici, factorii demografici, factorii tehnici;*
 - *factori necuantificabili, din rândul cărora menționăm factorii psihologici și cei sociali.*

³³ Brătianu C. (2008). Managementul strategic, Editura Universitaria, Craiova, pag. 89

Autoevaluarea instituțiilor de învățământ

Înainte de a concepe strategia dezvoltării oricărei organizații, trebuie să se cunoască starea inițială, actuală a organizației (AS IS). Pentru a caracteriza funcționarea, procesele și activitățile derulate, și pentru a decide valoarea unei unități școlare, este necesară realizarea unei documentări aprofundate pentru identificarea, ordonarea, ierarhizarea exactă a informațiilor necesare. Este necesar ca școala să justifice ceea ce se întâmplă în interiorul ei. Părinții au dreptul să știe, comunitatea și societatea trebuie să știe, astfel încât instituția de învățământ trebuie să disemineze informații despre programele ei, despre profesorii ei, despre metodele pedagogice folosite, despre identitatea și ethosul lor.

Autoevaluarea instituțiilor de învățământ oferă celor din exteriorul mediului său datele, informațiile, cunoștințele necesare pentru a înțelege ce le diferențiază, ce le face pe acestea speciale și cât de eficiente sunt în realizarea propriilor procese, în atingerea obiectivelor propuse. Sigur că autoevaluarea nu înlocuiește evaluarea, ci doar determină ca managementul organizației de formare să înțeleagă direcția în care se îndreaptă organizația și, de asemenea, să-i dirijeze pe cei care vor să evalueze dezvoltarea acesteia.

Managerii decid, conduc, dar trebuie să disemineze, să partajeze informații despre ceea ce fac și ceea ce transmit prin experiența lor, despre felul în care își îmbunătățesc performanța. Conducătorii sunt responsabili pentru climatul de muncă și învățare din școală și pentru dezvoltarea profesională a lor și a subalternilor. Lor li se cere o productivitate a cunoștințelor, o calitate a muncii, un potențial inovativ și implicit, prosperitatea organizației pe care o conduc. Elevii, cursanții trebuie să-și dezvolte competentele, să-și însușească noi cunoștințe, să poată să aplice aceste cunoștințe și să reflecteze asupra unității și valorii acestora.

Pentru a realiza toate acestea ei au nevoie de spații de cercetare, de informare și trebuie ajutați să-și găsească drumul propriu în laboratoare, de săli de meditație și de studiu. Noutățile media, diversitatea surselor și resurselor de învățare, această abundență informațională disponibilă, aceste noi condiții reclamă competențe ridicate de învățare, iar învățământul tradițional nu mai furnizează răspunsuri la aceste noi cerințe apărute.

Cadrele didactice au rolul cel mai important în crearea unui mediu puternic de învățare pentru necesitățile elevilor, cursanților. Ei creează un grup care asigură condițiile de învățare și standardele necesare realizării procesului educativ-formativ. Rolul lor este schimbat în ultimii zece ani, de la primordiala transmitere de cunoștințe către un altul, adăugându-se calități și însușiri de mentoring și coaching.

Ca urmare, instruirea, antrenarea, îndrumarea capătă mai multă importanță decât predarea. Această schimbare a proceselor formativ-educative cere și o schimbare din partea profesorului, care ajunge în postura de a studia și de a se forma și perfecționa continuu. Numai cei care vor să studieze, să adapteze și să schimbe vor fi în stare să țină pasul, controlul și să-și poată îndeplini sarcinile predării, răspunzând astfel nevoilor generației actuale.

Acest nou portret al dascălului reclamă din partea managerului o nouă atitudine. Ei trebuie să convingă personalul didactic al instituției de noile cerințe care le stau în față, să asigure motivarea constantă a cadrelor didactice, să găsească mediul cel mai favorabil unei dezvoltări în conformitate cu cerințele societății pentru elevii pe care îi formează. De aceea, principalele etape care trebuie luate în considerare în cazul unei autoevaluări ale școlii pot fi transformate într-un plan de evaluare.

O imagine negativă obținută în urma autoevaluării școlii îl poate aduce pe manager să se întrebe: „Unde am greșit în relațiile cu ceilalți?” Unul din posibilele

răspunsuri se leagă de motivarea membrilor colectivului. Principala motivare este, firește, cea materială: salariul. Există apoi, anumite recompense extrinseci practicate, și care țin seama de merite, care sunt materializate în salariul diferențiat prin acordarea de gradații de merit (adică un anumit procent de 15 % adăugat la salariul de baza lunar, timp de un an, sau de patru ani consecutiv).

Teoriile motivaționale existente spun că activitățile profesionale, muncile cu extensie mare ar trebui să asigure o mai mare motivație intrinsecă decât cele cu extensie redusă. Teoria așteptărilor sugerează faptul că muncile cu extensie mare pot asigura motivația intrinsecă dacă rezultatele ce derivă din aceste munci sunt atractive. Ori, de multe ori dascălul însuși este nemulțumit de feed-back-ul acțiunilor sale, prin rezultatele slabe pe care le constată la cei pe care îi pregătește. O implicare mai mare a membrilor școlii poate fi obținută prin îmbogățirea muncii. Conceptul presupune astfel o proiectare a postului încât să ducă la creșterea motivației intrinseci și la calitatea vieții legate de muncă.

Asigurarea calității în învățământ prin inspecția școlară

Modelul actual de inspecție poate fi definit prin trei aspecte fundamentale. Pe primul loc se plasează aprecierea și evaluarea calității educației furnizate de școală. Consilierea și evaluarea au trecut în prim-plan, controlul trecând în plan secund. Școlile cu performanțe slabe, precum și școlile care solicită acest lucru sunt ajutate de inspecții să-și îmbunătățească performanțele.

Focalizarea nu este realizată de personalul didactic, ci este evaluată întreaga activitate educațională desfășurată în școală. Elevul este în centrul atenției inspectorilor, ca fiind principalul beneficiar al educației furnizate de școală. De asemenea, profesorii sunt consiliați, inspectorii jucând rolul mentorilor. Directorii pot fi consiliați pe probleme manageriale. Părinții și comunitatea locală joacă un rol mai important și pot fi solicitați în toate cele trei faze ale inspecției. Scopurile inspecției³⁴ sunt:

- *sprijinirea unităților școlare și a personalului didactic în îmbunătățirea activității;*
- *sprijinirea evaluării calității ofertei educaționale și a nivelului de performanță atins de elevi, la nivel național, județean și local.*

Aspectele urmărite prin inspecție³⁵ sunt:

- *nivelul atingerii standardelor educaționale de către elevi;*
- *modul în care școala sprijină și încurajează dezvoltarea personală a elevilor;*
- *modul în care școala sprijină și încurajează dezolarea personală a elevilor;*
- *calitatea activității personalului didactic;*
- *calitatea managementului școlar și eficiența cu care sunt folosite resursele;*
- *calitatea curriculumului, calitatea activităților extra-curriculare și modul în care curriculumul național și local;*
- *relațiile școlii cu părinții;*
- *relațiile școlii cu comunitatea;*
- *respectarea legislației în vigoare și a regulamentelor;*
- *atitudinea elevilor față de educația pe care le-o furnizează școala.*

³⁴ Gafițeanu, M., Rusu, C. (eds.) (1997). Asigurarea calității în învățământul superior tehnic din România, Ed. Gh. Asachi, Iași, pag. 143

³⁵ Hainaut, D. (1977). Programe de învățământ și educație permanentă, Editura Didactică și pedagogică, București, pag. 68

Calitatea curriculumului

În multe cazuri noțiunea de curriculum a fost identificată cu cea a conținutului învățământului, concretizat în documente, de tipul planurilor, programelor, programelor de studiu. La ora actuală, unul dintre cele mai importante concepte legate de această noțiune, este aceea de *curriculum central*, ale cărei trăsături principale, sunt:

- *acoperă o porțiune însemnată de curriculum total;*
- *cuprinde specificări de conținut, în termeni de cunoștințe, abilități și valori;*
- *se aplică tuturor unităților școlare preuniversitare;*
- *se asociază mijloace de evaluare a rezultatelor obținute.*

Studiilor efectuate asupra utilizatorilor de personal într-o serie de țări europene cu economie de piață au demonstrat că mulți angajatori consideră importante și anumite aspecte curriculare care nu sunt neapărat cognitive și instrumentale. Considerarea pregătirii pentru viața profesională activă cu una din prioritățile școlii se poate reflecta în curriculumul central. Se poate porni de la ideea că toți elevii trebuie să fie expuși unor evenimente de învățare legate de natura organizării economice și sociale, trebuie să achiziționeze anumite deprinderi practice sau chiar să aibă contacte directe cu organizații industriale sau comerciale. Nu este de neglijat nici posibilitatea de a se prevedea cursuri opționale legate de carierele profesionale posibile, pentru acei elevi care manifestă tendința de a părăsi sistemul de învățământ.

Calitatea resursei umane

Recunoașterea rolului deosebit de important al cadrelor didactice în legătură cu derularea procesului de învățământ are o istorie mult mai îndelungată decât recunoașterea rolului curriculumului în legătura cu același aspect. În societatea educațională actuală, profesorul trebuie să fie un educator și un consilier, care se preocupă de dezvoltarea capacităților și intereselor elevilor, punând aceste deziderate pe plan principal și abia în plan secundar vorbind despre rolul sau de transmitător de cunoștințe și sursa de informații.

Direcțiile de acțiune pentru creșterea calității cadrelor didactice sunt:

a) **Atragerea unor candidați valoroși către profesiunea didactică:** se constată că, chiar și în țările dezvoltate este aceeași problemă a statutului social al profesorilor, care este mai scăzut decât cel al altor profesii intelectuale și chiar decât al altor profesii în care nu este necesară parcurgerea studiilor superioare.

b) **Îmbunătățirea formării inițiale:** Formarea cadrului didactic este supusă unei diversități și uneori incongruente a competențelor profesionale care urmează a fi dezvoltate, înțelegând prin această competență de specialitate, competența pedagogică, competența psihosocială, competența managerială. O critică severă adusă formării inițiale se leagă de accentul pus pe pregătirea predominant teoretică, irelevantă pentru confruntarea cu clasa.

c) **Menținerea competenței cadrelor didactice:** rămânerea în sistem a cadrelor didactice valoroase și utilizarea eficientă a problemelor de competență sunt probleme importante, a căror rezolvare ține cont de: perioada de probă sau stagiară; perfecționarea profesională; dezvoltarea profesională și îmbunătățirea rutelor profesionale.

d) **Motivația și moralul cadrelor didactice** – dacă se analizează teoriile motivaționale existente în literatura de specialitate, pot fi definite căi de creștere a motivației profesorilor. Conținutul și natura activității sunt în măsură să influențeze motivația cadrelor didactice.

Calitatea evaluării

Calitatea activității de conducere la nivelul unităților școlare din învățământul preuniversitar se poate certifica prin răspunsul afirmativ la următoarele aspecte:

- *Existența unor norme și valori comune pentru membrii comunității educaționale;*
- *Conducerea prin management participativ și existența unui climat de deschidere față de evaluare și experimentare ;*
- *Conducerea flexibilă a inovațiilor: este obligatoriu ca în școală să existe o reprezentare clară a inovațiilor;*
- *Stabilitatea personalului este o necesitate impusă pentru dezvoltarea unui climat în care poate să fie satisfăcute toate cerințele de securitate socio-afectivă a celor implicați;*
- *Existența unei strategii de dezvoltare profesională a personalului: este obligatoriu ca școala să ofere șansa dezvoltării profesionale, atât în interiorul instituției, cât și prin programe externe acesteia;*
- *Dezvoltarea unui curriculum echilibrat și relevant – se cere detalierea planificării;*
- *Nivel înalt în sprijinirea școlii de către părinți: material, prestarea unor servicii față de școală;*
- *Prioritatea valorilor unității școlare în fața valorilor individuale;*
- *Folosirea la maximum a timpului de învățare;*
- *Sprijinul complet și permanent al autorităților educaționale – să includă componente de asistență și consiliere pentru problemele cu care se confruntă școala, atât pe plan educativ cât și managerial.*

Calitatea orientării școlare și profesionale

Nu se poate discuta despre calitatea învățământului, fără a arunca o privire asupra modului în care accede copilul într-o formă sau alta de școlarizare: din întâmplare sau ghidat în funcție de propriile aptitudini și capacități. **Sistemul de orientare școlară și profesională cuprinde practic, două subsisteme:**

- Acela al **orientării școlare**, care presupune alegerea filierelor educaționale, în funcție de aptitudinile și aspirațiile fiecărui individ, pe de o parte și ceea ce pot oferi sistemul instructiv-educativ, pe de altă parte;
- Acela al **orientării profesionale**, care reunește o varietate mare de acțiuni de natură să faciliteze alegerea meseriei sau a profesiei domeniului de activitate și a locului de muncă. Pentru a se realiza orientarea școlară și profesională, este necesară consilierea, prin aceasta înțelegând o asistență continuă acordată individului, în procesul de adaptare a acestuia la mediul schimbător al muncii. Ea ajută individul să-și descopere interesele sau preferințele pentru o profesie sau o familie de profesii, să verifice dacă are aptitudinile necesare pentru practicarea cu succes a acestor profesii și să-și evalueze șansele de reușită profesională.

După cum s-a mai afirmat în prezenta analiză și sinteză, autoritatea națională care se ocupă de managementul calității învățământului profesional și tehnic este Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic (CNDIPT). Acesta este un organ de specialitate în subordinea Ministerului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, instituție publică cu personalitate juridică înființată prin Hotărârea de Guvern, nr.855 din 26 noiembrie 1998. CNDIPT a fost înființat cu scopul de a continua reforma învățământului profesional și tehnic. Prin modificările și completările ulterioare ale hotărârii de înființare, instituția și-a diversificat atribuțiile și acțiunile în dezvoltarea învățământului profesional și tehnic dela nivel național.

2.5. Concluzii

Prezentul capitol și-a propus realizarea unei prezentări detaliate a cadrului contextual de derulare a cercetării, oferit de managementul calității în educație, cu o dezbateră asupra situației normativ-legislative existentă la nivel național.

În prima parte a acestui capitol au fost inventariate aspectele de natură legislativă privind managementul calității în educația în educația preuniversitară românească. Astfel, au fost prezentate instituțiile, actorii (ARACIP, CNDIPT, GNAC) cu diferite responsabilități în asigurarea calității educației din învățământul profesional și tehnic, înființate ca urmare a demersului de compatibilizare a acestuia cu nivelul european, existent în diferite țări (aliniere legislativă prin adoptarea recomandărilor, normelor, măsurilor europene). De asemenea, au fost prezentate principalele documente ale sistemului de managementul calității, în viziunea standardelor ISO 9000 și ISO 10013, întocmite de organizații, și care sunt valabile și în cazul organizațiilor de formare preuniversitare.

În cea de a doua parte a capitolului s-a realizat panoramarea unor aspecte privind evaluarea calității în educația preuniversitară (cu referire la învățământul profesional și tehnic) românească, prin focalizarea dezbaterii științifice asupra a două probleme procedurale și metodologice privind:

- *Evaluarea internă a calității educației - repere procedurale și metodologice ale autoevaluării;*
- *Evaluarea externă a calității educației.*

În finalul capitolului s-a prezentat o analiză a diferențelor de percepție asupra calității produsului și procesului educațional, din perspectiva unor stakeholderi și au fost sistematizate (prin analize descriptive și sinteze) aspecte ale managementului strategic al calității.

De interes, pentru cercetarea de față, este investigarea, în continuare, a relației și raportului politicilor europene față de politicile și sistemul de educație din România, demers ce va face obiectul cercetărilor din următorul capitol.

3. ANALIZA MODULUI DE REALIZARE CALITĂȚII ÎN EDUCAȚIE LA NIVEL EUROPEAN

Cercetările incluse în acest capitol au avut ca scop analiza și sinteza unor aspecte relevante, existente la nivel european, privind calitatea educației, precum și analiza unor politici naționale în domeniu. Conținutul problematic avut în vedere identificarea și descrierea unor aspecte de natură metodologică, organizatorică și procesuală, pe baza referențialului de specialitate și a datelor, informațiilor publice, disponibile on-line. Obiectivele operaționale aferente cercetărilor descrise în acest capitol a fost: **O3** Caracterizarea contextului european al educației și formării profesionale:

O31 Analiză comparativă a contextului european și a celui național, privind cadrul legislativ și metodologic al educației;

O32 Analiza unor politici naționale (cazul unor țări europene) în domeniul calității educației și formării profesionale.

Modalitatea de atingere a obiectivelor operaționale asociate demersului de cercetare adoptat este prezentată prin harta conceptuală a capitolului, din figura 3.0.

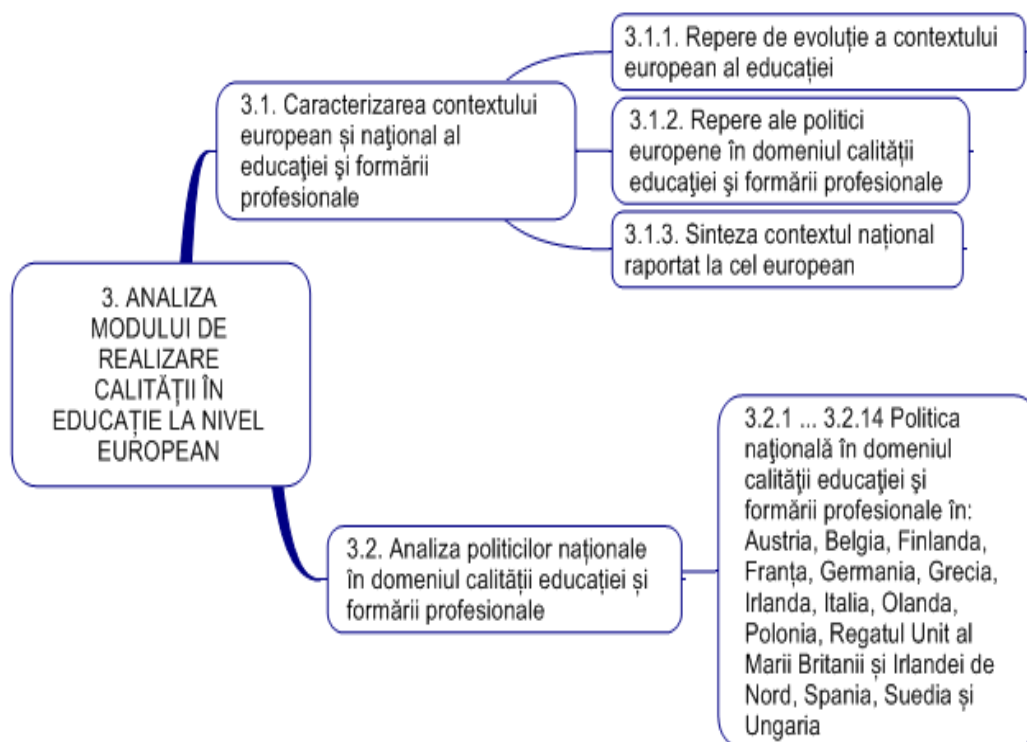


Fig. 3.0. Harta conceptuală a problematicei aferente capitolului 3

3.1. Caracterizarea contextului european și național al educației și formării profesionale

3.1.1. Repere de evoluție a contextului european al educației

Educația³⁶ a avut dintotdeauna o influență formativă puternică asupra societății, totuși instrumentele sale au luat noi dimensiuni ca rezultat al globalizării și al revoluției cunoașterii. Fiecare strategie, pe termen lung pentru creșterea competitivității economice, prosperității și coeziunii sociale în Uniunea Europeană (UE), a avut și are ca bază educația și pregătirea.

Ca urmare, în contextul cercetărilor prezente, se impune realizarea unei panoramări a principalelor evenimente și inițiative de la nivel european în domeniul educației. Acestea vor fi descrise în continuare.

Consiliul European de la Lisabona (2000) a furnizat un prim răspuns european la schimbările globale de formare, prin propunerea unei strategii economice și a unei strategii de politică socială conform căreia, UE ar fi trebuit să devină, până în 2014, cea mai competitivă și dinamică economie bazată pe cunoaștere din lume, capabilă de o creștere economică durabilă cu locuri de muncă mai bune și mai multe și o mai mare coeziune socială.

În acest context, rolul sistemelor de educație și formare s-a impus a fi reconsiderat, pentru a se adapta la nevoile în continuă schimbare ale societății și cetățenilor: furnizarea aptitudinilor și competențelor specifice societății cunoașterii, asigurarea calității sistemelor de educație și formare, promovarea principiilor echității și incluziunii și a dimensiunii europene în educație și formare. Noul context social și economic (așa cum a fost el estimat și caracterizat la nivelul anului 2000), a impus creșterea importanței proceselor și mecanismelor de recunoaștere a cunoștințelor și aptitudinilor dobândite în afara sistemului formal de educație și susținerea, încurajarea educației formale și informale pentru toate categoriile de vârstă și pentru toate grupurile sociale.

Concluziile Consiliului European de la Lisabona au definit noile competențe de bază pentru toți (pe lângă cele „tradiționale”, de citire, scriere și calcule de bază):

- *deprinderile din domeniul tehnologiei informatice („competențele digitale”);*
- *limbile străine;*
- *cultura tehnologică;*
- *spiritul antreprenorial;*
- *competențele sociale.*

Consiliul European de la Feira (2001) a stabilit necesitatea ca statele membre să identifice strategii coerente și măsuri pragmatice cu scopul de a stimula învățarea permanentă, la nivel individual și instituțional.

Consiliul European de la Stockholm (2001) a aprobat Raportul privind obiectivele sistemelor de educație și de formare profesională din țările membre, menționând că îmbunătățirea competențelor de bază, în special cele privind tehnologia informației (IT) și cele digitale, constituie o prioritate de la vremea aceea

³⁶ Dușe C. S. (2006). Management educațional, Editura Universității „Lucian Blaga” din Sibiu, pag. 57

în UE, în dorința de a transforma economia europeană în cea mai dinamică și competitivă economie bazată pe cunoaștere.

Procesul Barcelona (2002)

Consiliul European de la Barcelona (2002) a definit un program de lucru detaliat pe baza obiectivelor strategice ale sistemelor de educație și formare profesională din Europa, până în perspectiva anului 2014:

- îmbunătățirea calității și eficienței sistemelor educaționale și de formare profesională;
- facilitarea accesului tuturor în sistemele educaționale și de formare profesională;
- transparența sistemelor europene de educație și formare.

În cadrul Consiliului European de la Barcelona, din martie 2002, s-a stabilit faptul că *sistemele de educație și formare trebuie să devină domenii de referință pentru calitate până în 2014* și, în acest context, au fost definite o serie de ținte sau benchmark-uri. Cele cinci benchmark-uri în domeniul educației și formării, adoptate de către Consiliu în mai 2003, au fost (considerate provocări pentru sistemele de educație naționale):

- rata medie în UE a abandonului școlar timpuriu să nu depășească 10%;
- procentul analfabetismului funcțional la tinerii de 15 ani să scadă cu cel puțin 20% față de anul 2002;
- cel puțin 85 % dintre cei în vârstă de 22 de ani să fi absolvit cel puțin învățământul secundar superior;
- în 2014 media în UE privind participarea la formarea continuă să fie de cel puțin 12,5% din populația în grupa de vârstă 25-64 ani;
- numărul absolvenților de matematică, științe și tehnologie în UE să crească până în 2014 cu cel puțin 15% și eliminarea oricăror decalaje între sexe în aceste domenii.

Procesul Copenhaga (2002)

Declarația miniștrilor educației a fost adoptată în cadrul Conferinței Europene a Miniștrilor Educației și Rezoluția Consiliului Uniunii Europene (2002) și a susținut promovarea cooperării consolidate în domeniul învățământului profesional și tehnic, ca elementele centrale ale Procesului Copenhaga.

Procesul Copenhaga a definit învățământul profesional și tehnic ca o componentă cu un rol substanțial în realizarea obiectivelor Strategiei de la Lisabona și a structurat cooperarea în domeniul acestuia, în 4 teme prioritare:

- Întărirea dimensiunii europene în educație și formare profesională;
- Creșterea transparenței sistemelor de educație și formare profesională;
- Recunoașterea competențelor și a calificărilor;
- Asigurarea calității în educație și formare profesională.

În numai doi ani de la inițiere, procesul de la Copenhaga a reușit să sporească vizibilitatea învățământului profesional și tehnic la nivel European, în cadrul inițiat de Strategia de la Lisabona din anul 2000.

Prin Procesul Copenhaga se recunoaște că a fost inițiată **prima etapă: dezvoltarea unor principii și instrumente comune.**

Declarația de la Copenhaga a avut ca scop îmbunătățirea cooperării europene în EFP. Aceasta a subliniat contribuția educației și formării profesionale la provocările identificate în strategia Lisabona:

- consolidarea dimensiunii europene a EFP;
- îmbunătățirea transparenței sistemelor de informare și consiliere;

- *recunoașterea competențelor și calificărilor – inclusiv a educației non-formale și informale;*
- *promovarea cooperării în domeniul asigurării calității.*

Ca urmare a măsurilor inițiate de reuniunea de la Copenhaga, Consiliul pentru Educație a ajuns la un consens politic cu privire la un număr de rezultate concrete asociate sistemelor de educație naționale, în special:

- *principii privind identificarea și validarea educației non-formale și informale;*
- *cooperarea în vederea dezvoltării unui cadru comun de asigurare a calității în EFP;*
- *un cadru unic pentru asigurarea transparenței calificărilor și competențelor (EUROPASS);*
- *adoptarea unei rezoluții privind orientarea și consilierea din perspectiva învățării pe tot parcursul vieții.*

O dată cu reuniunea de la Maastrich (2004) se consideră a fi inițiată cea de a doua etapă de dezvoltare a principiilor și instrumentelor comune europene, și care a fost focalizată pe Consolidarea și dezvoltarea în continuare a instrumentelor comune.

Declarația de la Maastricht (2004)

Declarația Miniștrilor educației, adoptată la Maastricht în 2004, a direcționat eforturile statelor europene (inițiate prin Declarația de la Copenhaga) către:

- *modernizarea sistemelor învățământului profesional și tehnic în vederea susținerii realizării obiectivului asumat de Uniunea Europeană de a deveni cea mai competitivă economie bazată pe cunoaștere;*
- *furnizarea calificărilor și competențelor necesare cetățenilor Europei pentru a răspunde cerințelor societății cunoașterii, contribuind astfel la realizarea obiectivului de asigurare a unui număr mai mare de locuri de muncă și mai atractive. Procesul Copenhaga revizuit (declarația de la Maastricht) identifică următoarele domenii ca fiind prioritare pentru direcționarea investițiilor și reforma sistemelor învățământului profesional și tehnic:*
- *atractivitatea învățământului profesional și tehnic (rutelor profesionale și/sau vocaționale) pentru angajatori și indivizi ca modalitate de a crește participarea la învățământul profesional și tehnic;*
- *asigurarea calității și promovarea inovării la nivelul sistemului de învățământ profesional și tehnic;*
- *adaptarea și corelarea învățământului profesional și tehnic la cerințele pieței muncii în societatea cunoașterii în vederea dezvoltării unui stoc de forță de muncă înalt calificată și îmbunătățirii, actualizării competențelor lucrătorilor în vârstă;*
- *nevoile specifice ale lucrătorilor cu calificare scăzută și ale grupurilor dezavantajate și/sau vulnerabile în vederea promovării coeziunii economice și sociale și creșterii participării pe piața muncii;*
- *creșterea coerenței învățământului profesional și tehnic cu celelalte nivele educaționale, în special cu învățământul superior, contribuind astfel la susținerea inovării și competitivității.*

Prioritățile identificate în cadrul Declarației de la Maastricht au fost structurate pe două nivele, respectiv:

- **nivelul național**, care a avut în vedere (la nivelul anului 2004): creșterea contribuției învățământului profesional și tehnic, instituțiilor, întreprinderilor și partenerilor oficiali la realizarea obiectivelor Lisabona prin definirea și utilizarea unor instrumente și principii comune de reforma învățământului profesional și tehnic (de exemplu, transparența calificărilor), îmbunătățirea investițiilor publice și private în învățământul profesional și tehnic, utilizarea eficientă a fondurilor europene

structurale pentru dezvoltarea învățământului profesional și tehnic, dezvoltarea sistemelor învățământului profesional și tehnic pentru a răspunde nevoilor specifice ale grupurilor expuse riscului de excludere socială și care se confruntă cu dificultăți de integrare pe piața muncii, creșterea relevanței și calității învățământului profesional și tehnic prin creșterea gradului de implicare a partenerilor sociali în dezvoltarea sistemului, formarea continuă și dezvoltarea competențelor profesorilor și formatorilor din învățământul profesional și tehnic etc.;

- **nivelul european**, care a vizat (la nivelul anului 2004): creșterea transparenței și calității învățământului profesional și tehnic prin consolidarea priorităților Copenhaga, dezvoltarea unui cadru European al calificărilor transparent și flexibil (care să asigure transferabilitatea și recunoașterea calificărilor furnizate de învățământul profesional și tehnic și de învățământul general), dezvoltarea și implementarea sistemului de credite transferabile VET în scopul dezvoltării unor rute de învățare flexibile și care să faciliteze mobilitatea între diferite sisteme de învățare etc.

Ca urmare, au fost recunoscute (în contextul celei de a doua etape) eforturile și rezultatele obținute în consolidarea și dezvoltarea instrumentelor comune, la nivel european în cadrul următoarelor trei reuniuni ministeriale (**Maastricht, 2004, Helsinki, 2006, Bordeaux, 2008**), care au reiterat prioritățile stabilite la Copenhaga și, în plus, au precizat ariile prioritare pentru perioada următoare.

Reuniunea de evaluare a progreselor, organizată la Bordeaux la sfârșitul anului 2008, a stabilit obiectivele și direcțiile de acțiune pentru intervalul 2009-2010, cele mai importante fiind:

- implementarea instrumentelor și schemelor de promovare a cooperării în domeniul EFP – o atenție special acordându-se Cadrului EQAVET;
- creșterea calității și atractivității sistemelor EFP – prin promovarea atractivității EFP în cadrul tuturor grupurilor țintă și a excelenței și calității;
- îmbunătățirea relațiilor dintre EFP și piața muncii – prin asigurarea implicării partenerilor sociali; dezvoltarea validării și recunoașterii rezultatelor învățării non-formale și informale; creșterea mobilității;
- consolidarea aranjamentelor de cooperare – prin sporirea eficienței activităților de învățare reciprocă; consolidarea relațiilor dintre EFP, educația școlară, învățământul superior și formarea profesională a adulților.

La nivel european, prioritățile au vizat Cadrul **European al Calificărilor (EQF)** și **Sistemul European de credite pentru educație și formare profesională (ECVET)**. Celelalte priorități au fost:

- consolidarea priorității Copenhaga existente;
- analizarea nevoilor specifice de formare ale cadrelor didactice și formatorilor din EFP;
- îmbunătățirea ariei de aplicare, a gradului de precizie și de credibilitate a statisticilor din domeniul EFP.

Cadrul de Referință face parte din seria Inițiativelor europeneale căror obiectiv este recunoașterea calificărilor și competențelor dobândite de cursanți în diferite țări sau în diferite medii de învățare, promovând astfel modernizarea, încrederea reciprocă și mobilitatea în educație și formare profesională (EFP).

Se poate concluziona că toate aceste inițiative corelate, privind educația și formare profesională, au avut ca scop o mai bună apreciere și recunoaștere pe întreg teritoriul UE a calificărilor, experiențelor și competențelor. Obiectivul este acela de a oferi un acces sporit la oportunitățile de învățare și ocupare din diferite

țări și încurajarea unei mobilități crescute, pentru indivizi, companii și alte organizații. Alte inițiative se referă la cercetare, cooperare și oferirea de expertiză în domeniul educației și formării profesionale.

Strategia Uniunii Europene³⁷ pentru orizontul de timp 2020 (**EU 2020**) prevede cinci mari obiective strategice:

1. Ocuparea forței de muncă;
2. Cercetare și dezvoltare;
3. Schimbările climatice și utilizarea durabilă a energiei;
4. Educație:

- Reducerea sub 10% a ratei de părăsire timpurie a școlii;
- Creșterea la peste 40% a ponderii absolvenților de studii superioare în rândul populației în vârstă de 30-34 de ani;
- 5. Lupta împotriva sărăciei și a excluziunii sociale.

Țintele strategice pentru 2020, vizate la cele două aspecte majore de la educație sunt stabilite cantitativ la următoarele valori:

- 11,3% - rata părăsirii timpurii a școlii să scadă de la 15,9% în 2008 la 11,3%;
- 26,7% - rata populației cu vârsta cuprinsă între 30-34 ani, absolvente a unei forme de educație terțiară să crească de la 15,9% în 2008 la 26,7%.

Concluziile Consiliului din 12 mai 2009 privind un cadru strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale („ET 2020”)³⁸:

- Realizarea în practică a învățării de-a lungul vieții și a mobilității cursanților;
- Îmbunătățirea calității și eficienței educației și formării;
- Promovarea echității, a coeziunii sociale și a cetățeniei active;
- Stimularea creativității și a inovării, inclusiv a spiritului întreprinzător, la toate nivelurile de educație și de formare.

Pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale sunt propuse cinci domenii de referință:

- Participarea adulților la procesul de învățare de-a lungul vieții;
- Persoane cu nivel scăzut al competențelor de bază;
- Frecventarea învățământului terțiar;
- Abandonurile școlare timpurii din sistemele de educație și formare;
- Educația preșcolară.

Sunt vizate, de asemenea, următoarele domenii:

- Mobilitatea celor care sunt în formare și a profesorilor;
- Capacitatea de integrare profesională;
- Învățarea limbilor.

Pentru fiecare țintă națională, Guvernul român a stabilit, în cadrul Programului Național de Reformă³⁹, măsuri și direcții de acțiune, bugete și instituții responsabile în vederea atingerii țintelor. În educație sunt vizate următoarele ținte (de interes pentru cercetarea de față, și care pot fi considerate ca definitorii pentru creionarea cadrului contextual, național):

³⁷http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_ro.htm

³⁸<http://eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:RO:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:RO:PDF)

³⁹http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/nrp/nrp_romania_ro.pdf

- 1. Compatibilizarea ciclurilor de învățământ cu cerințele unei educații moderne și cu Cadrul European al Calificărilor;**
- 2. Modernizarea și descongestionarea curriculumului;**
- 3. Reorganizarea sistemului de evaluare a elevilor;**
- 4. Asigurarea unui grad sporit de descentralizare, responsabilizare și finanțare în sistem;**
- 5. Asigurarea de șanse egale la educație pentru grupurile dezavantajate;**
- 6. Reformarea politicilor în domeniul resursei umane;**
- 7. Stimularea învățării pe tot parcursul vieții.**

În acest context, definit de politicile educației de la nivel național, se situează direcțiile de acțiune prioritare stabilite pentru atingerea țintelor:

- Extinderea cadrului de aplicare a reformei educației timpurii;
- Acordarea suportului necesar pentru prevenirea părăsirii timpurii a școlii;
- Susținerea revenirii la școală a celor care au părăsit timpuriu sistemul de educație;
- Creșterea relevanței pregătirii elevilor prin orientarea procesului de educație către formarea de competențe;
- Deschiderea școlii spre comunitate și mediul de afaceri;
- Focalizarea formării cadrelor didactice spre domeniile de impact/schimbare ce încurajează participarea școlară în condiții de calitate;
- Dezvoltarea învățământului profesional și tehnic.

Principalele inițiative europene cu relevanță în domeniul educației și al formării profesionale sunt sintetizate în continuare:

Cadrul European al Calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții (EQF) are ca scop o mai bună corelare a diferitelor sisteme naționale ale calificărilor, funcționând ca un instrument de interpretare care ajută angajatorii și indivizii să înțeleagă mai bine calificările dobândite în diferite țări ale UE, facilitând în acest mod găsirea unui loc de muncă, continuarea studiilor în străinătate sau angajarea unor persoane din altă țară.

Obiectivul EQF îl reprezintă crearea unui sistem european de interpretare a nivelurilor de calificare și a cursurilor de educație și formare profesională necesare obținerii acestor calificări.

Elementul central al EQF îl reprezintă descrierea a opt niveluri de referință care arată ce ar trebui să știe cursanții aflați pe un anumit palier de calificare. Un astfel de sistem contribuie la creșterea mobilității pe piața europeană a forței de muncă, între și în interiorul diferitelor sisteme de educație și formare. Acesta îmbunătățește transparența și ajută angajatorii și instituțiile de educație și formare să evalueze mai ușor competențele dobândite de cetățeni.

Sistemul European de credite transferabile pentru formarea profesională (ECVET) este creat pentru a facilita transferul și recunoașterea experiențelor de învățare în Europa, inclusiv pe cele dobândite în afara mediilor de învățare formale. Dezvoltarea și implementarea Sistemului european de credite pentru educație și formare profesională (ECVET) sprijină învățarea pe tot parcursul vieții, mobilitatea cursanților la nivel european și flexibilitatea rutelor de învățare prin care se pot obține calificări, ajutând cursanții să se folosească de ceea ce au dobândit prin parcurgerea rutelor educaționale proprii.

Europass vine în sprijinul persoanelor care doresc să își facă mai bine înțelese și recunoscute calificările și abilitățile la nivel european, sporindu-și șansele de a obține un loc de muncă. Portalul de Internet al Europass include instrumente interactive care permit, spre exemplu, utilizatorilor să își creeze un CV folosind modelul comun la nivel european.

Rețeaua Europeană pentru politica de orientare profesională pe tot parcursul vieții (ELGPN) are ca scop sprijinirea Statelor Membre UE în extinderea cooperării europene în domeniul învățării pe tot parcursul vieții atât în domeniul educației cât și al ocupării forței de muncă.

Asigurarea calității ELGPN: oferă o bază de dovezi destinate dezvoltării politicilor și sistemelor, activitatea tematică referindu-se la sisteme de asigurare a calității pentru servicii și produse de orientare profesională din perspectiva utilizatorului și pornind de la nevoia unei baze documentare pentru politicile de dezvoltare în domeniul furnizării și resurselor de orientare profesională.

Carta Europeană a Calității pentru Mobilitate reprezintă documentul de referință în ceea ce privește asigurarea calității pentru stagiile de educație și formare desfășurate în străinătate. Ea completează, din punctul de vedere al calității, Recomandarea din anul 2001 privind mobilitatea studenților, a persoanelor în curs de formare profesională, a voluntarilor, a cadrelor didactice și formatorilor, având același obiectiv cu aceasta.

Cadrul de Cercetare European (ERO) promovează raportarea și cooperarea în domeniul cercetării în EFP la nivel european.

Arena de Cercetare Cedefop (Cedra) are ca scop dezvoltarea și împărtășirea unei noi abordări privind corelarea dintre competențe și piața muncii, un subiect relevant atât pentru cercetătorii din mediul academic cât și pentru promotorii de politici la nivel european și național.

EFVET – Forumul European al Educației și Învățământului Profesional și Tehnic este o asociație profesională unică instituită la nivel european, creată de către și pentru furnizorii de educație și învățământ profesional și tehnic (ÎPT) din toate țările europene.

Asociația Europeană pentru Educația Adulților, EAEA este un ONG european care include 130 de organizații membre din 41 de țări care activează în domeniul educației adulților.

Rețeaua Europeană de Formare a Formatorilor, TTnet este o supra-rețea din care fac parte rețelele naționale, înființată de Cedefop în 1998 pentru a funcționa ca un forum pan-european destinat actorilor cheie și factorilor de decizie din domeniul formării și dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și formatorilor din învățământul profesional.

3.1.2. Repere ale politici europene în domeniul calității educației și formării profesionale

Programul de lucru Educație și Formare 2010 lansat în 2001 și urmarea acestuia, **cadru strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării (ET 2020)**, adoptată de către Consiliu în mai 2009,

reprezintă strategia europeană și cooperarea în domeniul educației și formării. Politicienii de la nivel european au recunoscut că educația și formarea sunt esențiale pentru dezvoltarea și succesul actualei societăți și economii bazate pe cunoaștere. Strategia UE subliniază cooperarea dintre state și învățarea reciprocă:

„Sprijinirea tuturor cetățenilor în vederea îmbunătățirii competențelor și calificărilor reprezintă un aspect crucial în dezvoltarea UE și asigurarea de locuri de muncă, precum și pentru promovarea egalității și incluziunii sociale. Criza economică plasează cu atât mai mult în centrul atenției aceste provocări pe termen lung. Bugetele publice și private sunt supuse unor presiuni puternice, locurile de muncă existente dispar, cele nou create necesitând adesea competențe diferite, precum și un nivel de calificare superior. Prin urmare, sistemele de educație și formare profesională ar trebui să fie mai deschise și mai relevante pentru nevoile cetățenilor, ale pieței muncii și ale societății în general.

Cooperarea la nivel european în domeniul politicilor privind educația și formarea profesională a oferit un sprijin valoros reformelor naționale în domeniul educațional și a contribuit la mobilitatea cursanților și a specialiștilor în interiorul UE. Urmând această abordare și respectând pe deplin responsabilitatea Statelor Membre în ceea ce privește propriile sisteme de educație, în mai 2009 Consiliul a avizat un Cadru Strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale (ET 2020)“.

După cum a fost prezentat, politica europeană privind educația și formarea profesională a cunoscut un nou impuls o dată cu adoptarea, în anul 2000, a *Strategiei Lisabona*, programul global al UE axat pe dezvoltare și crearea de locuri de muncă. *Procesul Copenhaga* a fost dezvoltat în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții, cu scopul de a încuraja indivizii în utilizarea gamei largi de oportunități de formare profesională disponibile (acest proces este revizuit o dată la doi ani). Totodată, pași importanți în domeniul armonizării legislative, a compatibilizării diferitelor sisteme de educație naționale au fost recunoscute de Comisia Europeană, prin suportul acordat în integrarea diferitelor sale inițiative în domeniul educației și formării sub o singură denumire: **Programul de învățare pe tot parcursul vieții**.

În acest context, un rol important revine **Cadrului European de Referință pentru Asigurarea Calității (Cadrul de Referință)** care ca scop promovarea unui sistem mai bun de educație și formare profesională, punând la dispoziția autorităților instrumente comune pentru managementul calității.

Cadrul de Referință face parte dintr-o serie de inițiative europene ale căror obiectiv este recunoașterea calificărilor și competențelor dobândite de cursanți în diferite țări sau în diferite medii de învățare, promovând astfel modernizarea, încrederea reciprocă și mobilitatea în educație și formarea profesională (EFP).

Dezvoltat de Statele membre în cooperare cu Comisia Europeană, Cadrul de Referință a fost adoptat de Parlamentul European și de Consiliu, acesta reprezentând un element esențial în monitorizarea implementării prevederilor Declarației de la Copenhaga și în activitatea permanentă de reînnoire a sistemelor de educație și formare profesională din Europa.

Adoptarea și implementarea Cadrului la nivelul țărilor participante este voluntară, dar pași importanți s-au făcut în toate țările. De exemplu, în fig. 3.1 se prezintă afișul Cercului Calității elaborat în contextul cadrului European de Referință pentru Asigurarea Calității în Educație în România și diseminat de Grupul Național pentru Asigurarea Calității (EQAVET pentru România).



Fig. 3.1. Afişul Cercului Calității (<http://www.gnac.ro/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Afisul-Cercul-Calitatii.pdf>)

3.1.3. Sinteza contextul național raportat la cel european

Cu prilejul celei de a 6-a Conferințe a Miniștrilor Educației (Bratislava, iunie 2002), Guvernul României și-a asumat politic răspunsul la invitația adresată de Comisia Europeană țărilor candidate de a se asocia procesului de dezvoltare a sistemelor de educație și de formare profesională în conformitate cu planul de lucru pentru implementarea celor 3 obiective strategice (enuțate de Consiliul European de la Barcelona). Structura actuală a populației ocupate după nivelul de instruire reflectă un deficit de persoane cu studii superioare, în aceste condiții, chiar și puținele sectoare cu valoare adăugată ridicată din economia românească confruntându-se cu probleme în satisfacerea cererii de forță de muncă calificată. Aceasta justifică necesitatea mutării accentului către investiția în învățământul profesional și, mai ales, în formarea profesională continuă.

Cadrul european de referință pentru asigurarea calității este un nou instrument de referință menit să sprijine autoritățile statelor membre să promoveze

și să monitorizeze îmbunătățirea sistemelor lor de **educație și formare profesională (EFP)**⁴⁰.

Mecanismele de asigurare a calității pot fi folosite ca o abordare sistematică pentru modernizarea sistemelor educaționale, în special prin îmbunătățirea eficacității formării. Prin urmare, acestea ar trebui să stea la baza fiecărei inițiative politice în domeniul EFP.

Statele membre sunt invitate să dezvolte și să utilizeze acest instrument în mod voluntar. Principalii utilizatori ai cadrului de referință vor fi autoritățile naționale și regionale, precum și organismele publice și private responsabile cu asigurarea și îmbunătățirea calității EFP.

Aplicare

Ca instrument de referință, cadrul oferă sugestii metodologice pentru a ajuta statele membre să evalueze în mod clar și coerent dacă măsurile necesare pentru îmbunătățirea calității sistemelor lor EFP au fost implementate și dacă este necesară revizuirea acestora.

Metodologia propusă de cadrul de referință se bazează pe:

- *un ciclu care constă din patru faze (planificare, punere în aplicare, evaluare și revizuire) descrise pentru furnizorii/sistemele EFP;*
- *criterii de calitate și descriptori reprezentativi pentru fiecare fază a ciclului;*
- *indicatori comuni pentru evaluarea obiectivelor, metodelor, procedurilor și rezultatelor formării – unii indicatori trebuie să se bazeze pe date statistice, iar alții sunt de ordin calitativ.*

Recomandarea pune accentul pe o cultură a îmbunătățirii calității și a responsabilității la toate nivelurile, și anume la nivelul sistemelor EFP, al furnizorilor EFP și la nivelul acordării calificărilor. Cadrul european de referință pentru asigurarea calității în educație și formare profesională acordă importanță autoevaluării sistemelor. Cadrul include mecanisme de evaluare internă și externă care trebuie definite de statele membre. Aceasta va permite colectarea de feedback în legătură cu progresele realizate.

Pe baza cadrului de referință, statele membre ar trebui să dezvolte abordări pentru îmbunătățirea sistemelor lor naționale de asigurare a calității, până cel târziu la 18 iunie 2014. Toate părțile interesate ar trebui să se implice în această activitate de dezvoltare.

Rețeaua europeană de asigurare a calității

Recomandarea încurajează statele membre să participe în mod activ la Rețeaua europeană de asigurare a calității în educație și formare profesională, ca o bază pentru dezvoltarea în continuare a unor principii și instrumente comune în vederea îmbunătățirii calității EFP (educației și formării profesionale) la nivel național, regional și local.

De asemenea, recomandarea încurajează statele membre să desemneze puncte naționale de referință pentru asigurarea calității EFP, care să reunească organismele competente și să implice toate părțile interesate la nivel național și regional. Aceste puncte de referință ar trebui să promoveze dezvoltarea dinamică și concretă a cadrului la nivel național, să sprijine autoevaluarea statelor membre și a activității rețelei și să disemineze informațiile relevante tuturor părților interesate.

⁴⁰ Gafițeanu, M., Rusu, C. (Eds.) (1997). Asigurarea calității în învățământul superior tehnic din România, Ed. Gh. Asachi, Iași, pag. 193

Context

Cadrul european de referință pentru asigurarea calității în educație și formare profesională face parte dintr-o serie de inițiative europene menite să încurajeze mobilitatea. Acesta va facilita punerea în aplicare a Cadrului European al Calificărilor (CEC) și a Sistemului European de Credite pentru Educație și Formare Profesională (ECVET).

Recomandarea este un răspuns la rezoluțiile Consiliului European de la Barcelona din 2002, care a stabilit drept obiectiv ca sistemele europene de educație și formare să devină o referință la nivel mondial până în 2012. Aceasta se înscrie, de asemenea, în contextul procesului de la Copenhaga pentru relansarea cooperării în domeniul educației și formării profesionale.

Autoritățile, instituțiile implicate în furnizarea formării și ceilalți actori relevanți care activează în domeniul educației și formării profesionale la nivelul întregii Europe elaborează și implementează sisteme de management al calității pentru a asigura și îmbunătăți calitatea serviciilor oferite.

Aceștia sunt stimulați și sprijiniți în activitățile întreprinse de către Comisia Europeană. Cadrul European de Referință pentru Asigurarea Calității (CERAC/EQARF) reprezintă o parte a unor serii de instrumente menite a sprijini îmbunătățirea continuă a calității și administrării sistemelor de educație și formare profesională.

Propunerea de Recomandare a Consiliului de definire a Cadrului European de Referință pentru Asigurarea Calității în educația și formarea profesională reprezintă un instrument comun de referință menit să sprijine statele membre în promovarea și monitorizarea îmbunătățirii calității sistemelor de educația și formarea profesională la diferite niveluri. Obiectivul acestuia este de a contribui la creșterea nivelului de încredere reciprocă între sistemele naționale de educația și formarea profesională în cadrul unei arii cu adevărat fără frontiere pentru învățarea pe tot parcursul vieții, facilitând astfel mobilitatea trans-națională.

Cadrul cuprinde un ciclu de asigurare și îmbunătățire a calității (*Deming Circle: Plan – Do – Check – Act*). Acesta oferă o bază comună pentru dezvoltarea ulterioară corespunzătoare a principiilor de calitate, criteriilor de referință și a indicatorilor. Obiectivul Comisiei Europene este de a utiliza managementul calității și asigurarea calității astfel încât Europa să devină cea mai competitivă și mai dinamică economie bazată pe cunoaștere din lume, capabilă de o creștere economică sustenabilă care să asigure un număr mai mare de locuri de muncă mai bune și o coeziune socială sporită.

Cadrul European de Referință pentru Asigurarea Calității în Educație și Formare Profesională (EQARF/EQAVET) a fost înființat în condițiile asigurării calității în învățământul profesional și tehnic urmărind îndeplinirea anumitor strategii pentru obținerea obiectivelor propuse⁴¹.

Documentul de referință care stă la baza înființării EQARF/EQAVET reprezintă Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului privind stabilirea unui Cadrului european de referință pentru asigurarea calității în educație și formare profesională din 18 iunie 2009.

Context și obiective: EQAVET este un instrument de referință pentru statele membre UE, menit să contribuie la:

- îmbunătățirea calității educației și formării profesionale;
- dezvoltarea încrederii reciproce în calitatea programelor de educația și formarea profesională;

⁴¹ <http://tvet.ro/>

- promovarea unei arii europene comune de învățare pe tot parcursul vieii.

Conținut:

- un ciclu de asigurare a calității care cuprinde planificarea;
- implementarea, evaluarea și revizuirea sistemelor de educația și formarea profesională;
- implementarea, evaluarea și revizuirea sistemelor de educația și formarea profesională;
- un set comun de criterii și de descriptori indicativi, atât la nivel de sistem cât și la nivel de furnizor;
- un set de indicatori care vizează intrările, procesele, contextul, ieșirile și rezultatele.

Impact estimat / avantajele implementării:

- sprijinirea implementării EQF, ECVET și a altor politici europene;
- propunerea unui model comun care pornește de la ciclul calității;
- abordarea educației și formării profesionale la nivel de sistem și de furnizor;
- dezvoltarea de politici și practici bazate pe dovezi;
- promovarea bunelor practici la nivel european;
- îmbunătățirea corelării dintre cererea pieței muncii și oferta de formare;
- creșterea capacității de ocupare a unui loc de muncă și a accesului la creșterea capacității de ocupare a unui loc de muncă și a accesului la educația și formarea profesională, în special pentru grupurile vulnerabile;
- dezvoltarea unei culturi calității în educația și formarea profesională la toate nivelurile;
- sprijinirea strategiilor de învățare pe tot parcursul vieții;
- creșterea eficienței formării;
- extinderea legăturilor dintre educația formală, non-formală și informală.

Realizări:

- crearea Grupului Național pentru Asigurarea Calității în educația și formarea profesională;
- (GNAC) Punct Național de Referință al Rețelei EQAVET;
- elaborarea Strategiei de comunicare a GNAC și crearea site-ului GNAC;
- promovarea EQAVET la nivel național și regional;
- pentru formarea profesională continuă (FPC) s-a realizat proiectarea și pilotarea unui sistem național de asigurare și management al calității în FPC, folosind o abordare compatibilă cu EQAVET;
- pentru formarea profesională inițială (învățământul profesional și tehnic): dezvoltarea și aplicarea de instrumente pentru asigurarea calității corelate cu EQAVET în toate școlile învățământului profesional și tehnic;
- elaborarea unei propuneri de Strategie de implementare a EQAVET în învățământul profesional și tehnic.

Sarcini permanente:

- dezvoltarea sistemului de colectare și prelucrare a datelor, la nivel național, pentru indicatorii de calitate EQAVET;
- elaborarea și implementarea mecanismelor de asigurare a calității la nivelul sistemului de educație și formare profesională;
- îmbunătățirea corelării între mecanismele de asigurare a calității în formarea profesională inițială și în formarea profesională continuă;

- formarea profesională inițială și în formarea profesională continuă;
- consolidarea structurilor inter-instituționale și a parteneriatelor între instituțiile cu responsabilități naționale în domeniul asigurării calității în formarea profesională, precum și între furnizori;
- promovarea, în continuare, la nivel național și regional a dezvoltărilor europene și naționale în domeniul asigurării calității formării profesionale la nivel național.

3.2. Analiza politicilor naționale în domeniul calității educației și formării profesionale

Sinteza informațiilor referitoare la politicile naționale în domeniul calității educației și formării profesionale a fost realizată pe baza descrierilor prezente pe web site-ul rețelei EQAVET⁴², precum și a consultării altor surse relative la descrierea sistemelor de educație și formare profesională din Statele Membre ale Uniunii Europene.

Pentru cazul prezentei cercetări au fost considerate de referință cazurile politicilor naționale în domeniul calității educației și formării profesionale din următoarele țări ale Uniunii Europene: Austria, Belgia, Finlanda, Franța, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Olanda, Polonia, Regatul Unit al Marii Britanii și Irlandei de Nord, Spania, Suedia și Ungaria.

Metodologia analizei are la bază panoramarea celor mai importante aspecte privind caracteristicile și particularitățile în domeniul politicilor calității educației și formării profesionale^{43,44}.

3.2.1. Politica națională în domeniul calității educației și formării profesionale în Austria

În Austria, abordarea în comun și sistematică al problemelor de calitate în școală, ca parte integrantă a culturii școlare, este o condiție preliminară și premisa pentru asigurarea unui sistem școlar excelent, cu perspective de viitor. În acest context, **VET Quality Initiative QIBB** joacă un rol important.

VET Quality Initiative (Inițiativa privind Calitatea în EFP), QIBB⁴⁵ (prescurtare din denumirea germană: Qualitäts Initiative Berufs Bildung) a fost lansat de Directoratul general pentru Educație și formare Profesională (GD VET) pentru a implementa un **sistem comprehensiv privind managementul calității în școlile și colegiile de învățământ profesional și tehnic în Austria**.

Activitățile de dezvoltare privind conceptul QIBB au început în anul 2004. Până în anul școlar 2006/07, QIBB fusese deja implementat în locațiile tuturor tipurilor de școli din cadrul învățământului profesional și tehnic, în aproape toată Austria: în școlile profesionale cu program redus; în școli și colegii pentru inginerie, arte și meserii; în școli și colegii de administrare a afacerilor; în școli și colegii din

⁴² European Quality Assurance in Vocational Education and Training, <http://www.eqavet.eu/gns/home.aspx>

⁴³ Sintează după informațiile prezentate pe: www.gnac.ro/politici-europene/politici-europene-in-domeniul-calitatii-educatiei-si-formarii-profesionale/

⁴⁴ Analize și sinteze realizate pe baza statisticilor de la: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Category:Educa tion_and_training

⁴⁵ www.qibb.at

industria de management și servicii; în școli și colegii de turism, în școli și colegii de modă și îmbrăcăminte și de design artistic, în școlile de ocupații sociale; în colegiile de agricultură și silvicultură; și în colegiile de formare a educatorilor de grădiniță și colegiile de pedagogie socială.

QIBB se leagă îndeaproape de activitățile și rezultatele proiectului **QIS (Quality in Schools, Calitatea în Școli)**⁴⁶, și anume inițiativa de calitate pentru școlile generale și școlile profesionale și colegiile ÎPT lansată în 1999. Odată cu QISa **fost inițiată discuția privind calitatea pe scară largă în școlile austriece**. QIS se bazează pe abordări calitative ale dezvoltării organizaționale, de cercetare și de acțiune și se concentrează pe activitatea aferentă programului școlar desfășurată în școli. QIBB se orientează către **cerințele specifice ale școlilor și colegiilor învățământului profesional și tehnic** și nu se referă numai la nivelul școlilor individuale, ci la toate nivelurile sistemului (inclusiv de administrare educațională și inspecție școlară).

QIBB satisface **criteriile sistemelor de management al calității recunoscute la nivel național și internațional** pentru instituțiile de învățământ. QIBB este un element al strategiei naționale care vizează implementarea **Cadrului de Referință EQAVET** (descriș în Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului privind instituirea unui Cadru European de Referință pentru Asigurarea Calității pentru Educație și Formare Profesională – Recomandarea EQAVET – iunie 2009).

QIBB se aliază la Cadrul de Referință EQAVET în ceea ce privește obiectivele, principiile directoare, prioritățile și structura. Elementul de bază al QIBB este un sistem de management al calității care are scopul de a **proteja și a dezvolta sistematic calitatea învățământului și calitatea serviciilor de administrare**. Prin urmare, atât **acțiunea pedagogică** (de exemplu, inițierea, sprijinirea și facilitarea proceselor de educație și formare care sunt relevante din punct de vedere social și orientate spre școală), cât și **acțiunea administrativă** (de exemplu, crearea, asigurarea și dezvoltarea condițiilor-cadru necesare pentru predare și învățare) sunt în centrul atenției.

QIBB cuprinde toate nivelurile instituționale ale sistemului școlar. Procesele și instrumentele de asigurare a calității și de dezvoltare a calității nu sunt implementate doar în **școli**; modelul prevede, de asemenea, că **inspecția școlară** (la nivel regional) și GD VET al BMUKK (Ministerul Federal al Educației, Culturii și Artei, la nivel federal) supun activitățile (procesele cheie) necesare pentru îndeplinirea sarcinilor lor centrale unei evaluări și îmbunătățiri continue.

Principiile de bază ale activității privind calitatea proceselor și rezultatelor, precum și instrumentele de management al calității aplicate sunt aceleași la toate cele trei niveluri. Procesul de dezvoltare urmează **uncerc continuu de control al calității** cu patru etape:

- 1) planificarea și stabilirea de obiective,
- 2) implementarea,
- 3) evaluarea și măsurarea,
- 4) analiza, evaluarea, raportarea.

Aceleași instrumente sunt aplicate la fiecare nivel și în fiecare instituție de învățământ:

- *declarație de misiune (orientarea pe termen lung, mesaje de bază privind funcția și imaginea proprie);*

⁴⁶ www.qis.at

- *matrice de calitate (procese cheie, obiective pe termen lung și mediu, măsuri de implementare, rezultate, indicatori, metode de evaluare);*
- *program de lucru anual (obiective pe termen mediu și scurt);*
- *discuție de stabilire a obiectivelor sau analiza managementului & performanței;*
- *proceduri și instrumente de colectare a datelor de evaluare;*
- *raportul calității.*

Structura și elementele de bază ale QIBB corespund următoarelor principii de orientare:

- *orientarea rezultatelor;*
- *transparența;*
- *participare;*
- *clasificare;*
- *utilizarea metodelor recunoscute pentru managementul calității;*
- *utilizarea economică a timpului și resurse financiare;*
- *etica referitoare la obiectivele, măsurile de evaluare și administrarea datelor;*
- *integrarea dimensiunii privind egalitatea între sexe.*

Evaluarea este realizată sub formă de auto-evaluare (evaluare internă); în plus față de domeniile de evaluare prevăzute de către fiecare instituție de învățământ, în conformitate cu programul său de lucru anual, sunt specificate punctele de concentrare ale evaluării la nivel național. Pentru a ajuta la acest lucru, o gamă de instrumente de evaluare, în care sunt integrate instrumente de evaluare standardizată a datelor, sunt disponibile la nivel central pe Internet pentru recuperare. Fiecare unitate își depune **raportul de calitate** la un nivel relevant de management superior o dată pe an. Raportul conține o analiză a situației de sfârșit de an, luând în considerare rezultatele evaluării, precum și un plan de monitorizare cu obiective strategice și operaționale.

Acordul privind dezvoltarea viitoare și obiectivele de implementare ale unei organizații date este realizat sub forma unei discuții între personalul de conducere de la cele două nivele de management responsabile în cauză. Această discuție de stabilire a obiectivelor este menționată în QIBB, de asemenea, ca o „**analiză de management și performanță**” și se construiește pe baza unui raport de calitate. Introducerea și implementarea QIBB este un **efort de cooperare ce implică întregul personal de conducere** din sectorul EFP. O condiție esențială pentru implementarea cu succes este convingerea împărtășită că managementul calității nu înseamnă doar aplicarea unui set de metode specifice de management, ci ar trebui să fie, de asemenea, văzut ca o cultură de management care poate evolua doar dacă toate părțile interesate în procesul de învățământ participă activ la procesul de calitate.

Linii directoare de management în QIBB sunt următoarele:

- *acord privind obiectivele comune la nivelul școlilor, inspecția școlară și BMUKK / GD VET crește eficiența instituțiilor de învățământ;*
- *standardizarea proceselor creează sinergii și libertate de acțiune;*
- *îmbunătățirea continuă a învățării, predării și mediului de lucru crește atractivitatea instituțiilor și generează satisfacție printre partenerii școlari;*
- *focalizările auto-evaluării și evaluarea la nivel național asigură realizarea obiectivelor și promovarea dezvoltării organizaționale;*
- *deschiderea și informațiile creează transparență și încredere;*
- *motivarea și recunoașterea promovează mediul școlar și organizațional și încurajează implicarea activă în procesul de îmbunătățire continuă;*
- *managerii își asumă responsabilitatea pentru managementul calității, acționează într-o manieră care promovează calitatea și servesc ca model pentru toți;*

- *strategia egalității între sexe este văzută ca o activitate trans-secțională care este inerentă în managementul calității și trebuie să fie abordată la fiecare nivel de management și implementată în fiecare domeniu al instituțiilor educaționale.*

Din toamna anului 2009, **Evaluarea Colegială (Peer Review) în QIBB**⁴⁷ este o ofertă pentru școli profesionale și colegii în cadrul QIBB. Procedura și metodologia de Evaluare Colegială în QIBB se bazează pe **procedurastandard europeană pentru utilizarea evaluărilor colegiale în formarea profesională inițială**⁴⁸, care a fost dezvoltată în câteva Proiecte Leonardo da Vinci. Procedura europeană de Evaluare Colegială a fost testată și adaptată pentru QIBB într-un proiect pilot austriac cu școli și colegii ale învățământului profesional și tehnic, care a inclus un studiu. Evaluarea Colegială este un instrument de evaluare care are ca scop **dezvoltarea calității și dezvoltarea școlară**. Un proces de Evaluare Colegială este efectuat de către un grup de experți externi, așa-numiți colegi, care sunt invitați să evalueze calitatea din diverse domenii ale școlii sau colegiului de învățământ profesional și tehnic gazdă. Colegii sunt adesea numiți „*prieteni critici*”.

Un coleg este o persoană cu statut egal cu persoana/ele a cărei/căror performanță este în curs de evaluare; un coleg lucrează într-un mediu profesional similar, dar este extern și independent; un coleg are expertiză și cunoștințe profesionale specifice în domeniu și poate aduce astfel un grad de cunoștințe „din interior” în proces și îl poate combina cu opinia externă a cuiva care vine dintr-o organizație diferită. Sarcinile centrale ale colegilor sunt analizarea auto-raportului școlii sau colegiului de învățământ profesional și tehnic gazdă, elaborarea unui plan de evaluare, efectuarea evaluării colegiale și scrierea raportului de evaluare colegială. La sfârșitul evaluării colegiale, școală sau colegiul învățământului profesional și tehnic gazdă obține feedback verbal și un raport scris de evaluare colegială de la colegi. Școlile și colegiile învățământului profesional și tehnic utilizează evaluarea colegială în QIBB pe bază de voluntariat.

Evaluarea Colegială contribuie la creșterea *sinergie*. Organizația gazdă obține o perspectivă externă și impulsuri pentru dezvoltarea calității de la colegi. În paralel, colegii la rândul lor obțin o multitudine de sugestii interesante pe care le pot aduce acasă, în propria instituție, ca o contribuție la dezvoltarea calității. În acest sens, Evaluarea Colegială poate fi văzută nu doar ca un instrument de evaluare, ci de asemenea ca o măsură a profesionalizării profesorului. Evaluarea Colegială este mai mult să înveți de la alții și să împărtășești experiențe decât control extern. Mai multe informații despre **Evaluarea Colegială în QIBB** sunt oferite de ARQA-VET (Punctul de Referință din Austria pentru Asigurarea Calității în EFP)⁴⁹ prin **Evaluare Colegială pe website-ul QIBB**.

3.2.2. Politica națională în domeniul calității educației și formării profesionale în Belgia

În ceea ce privește comunitatea valonă, Asigurarea Calității, Serviciul Public Valon pentru Ocupare și Formare (FOREM) a primit certificatul ISO 9001 și deține, de asemenea, propriul certificat de asigurare a calității. Profesorii din Centrele de Învățământ pentru Adulți din Flandra și din cadrul Agenției de Ocupare din Flandra (VDAB) trebuie să aibă un certificat de competență pedagogică emis în regiunea flamandă. În regiunea valonă, sunt emise titluri de competențe pentru unele

⁴⁷ www.peer-review-in-qibb.at

⁴⁸ www.peer-review-education.net

⁴⁹ www.arqa-vet.at

profesii, dar, de asemenea, și certificate care corespund cerințelor de certificare a educației inițiale, dar sunt obținute în învățământul pentru adulți. Flandra a dezvoltat, de asemenea, o serie de competențe cheie care corespund certificărilor formale. Însă, Rețeaua Europeană pentru Asigurarea Calității în Educație și Formare Profesională nu a publicat încă informații despre distribuția rolurilor și a organizațiilor în Asigurarea Calității. Acest lucru se datorează în principal realităților distincte ale comunităților belgiene și instituțiilor și organizațiilor care acționează în aceste comunități.

În ceea ce privește comunitatea de limbă flamandă, acordurile dintre industrie și educație în comunitatea flamandă au și au avut scopul de a îmbunătăți calitatea în educația și formarea profesională (EFP). Acestea au fost instrumentele necesare pentru a consolida cooperarea între acești doi parteneri: școlile din cadrul învățământului profesional și tehnic și industria. Accentul a fost pus pe implementarea unor domenii noi de studiu (pentru a face ca școlile să răspundă mai mult nevoilor de calificare ale industriei), organizarea de formare la locul de muncă pentru participanții EFP, și oferirea de sprijin financiar școlilor astfel încât acestea să își poată actualiza infrastructura. Inspectoratul pentru școlile secundare a integrat cadrul comun de asigurare a calității în cadrul instrumentului său de control al calității, pentru a audita școlile.

Instrumentul „*Context – Date de intrare – Proces – Rezultat*” al inspectorilor, oferă spațiu pentru o abordare specifică față de școlile din învățământul profesional și tehnic.

În ceea ce privește comunitatea vorbitoare de limbă franceză, validarea învățării non formale /anterioare urmează recomandarea din aprilie 2004 și este legată, pe de o parte, de proces și de modificările în instrumentele electronice ale Serviciilor de Ocupare și se acordă mai multă atenție modularizării prin competențe. În 2004, guvernul flamand a lansat „*Accent pe Talent*”, un proiect major de inovare, care se concentrează în special pe statusul de învățământ profesional și tehnic, iar anumite școli din proiect au inovat îndepărtarea barierelor dintre educația secundară generală și cea a învățământului profesional și tehnic. Inspectoratul pentru școli secundare a integrat cadrul comun pentru asigurarea calității în instrumentul său de control al calității pentru a audita școlile.

Acest instrument al inspectorilor oferă spațiu pentru o abordare specifică a școlilor din învățământul profesional și tehnic. Cu toate acestea, în ceea ce privește utilizarea celor zece indicatori din cadrul recomandării EQAVET, nu este clar în această etapă dacă Belgia le utilizează în scopuri de asigurare a calității. Cu toate acestea, pentru toți acești indicatori, se implementează măsuri pentru a îmbunătăți sistemul EFP pentru cele două comunități lingvistice principale, comunitatea vorbitoare de flamandă și de franceză. În iulie 2008, Ministrul flamand al muncii și educației a lansat o Diplomă privind o nouă Structură de Calificare în Comunitatea Flamandă. În acest context, un Cadru Național al Calificărilor este elaborat pe baza Cadrului European al Calificărilor (EQF) și o serie de proiecte pilot au fost lansate.

3.2.3. Repere ale politicii naționale în domeniul educației în Finlanda

Ministerul Educației este responsabil pentru dezvoltarea strategică și pentru asigurarea cadrului normativ în educația și formarea profesională (EFP). Obiectivele naționale ale EFP, structura calificărilor și competențele de bază incluse în acestea sunt determinate de către guvern. Detaliile cu privire la calificarea și nivelul de formare sunt determinate de către Ministerul Educației. Licența pentru furnizarea de

EFP este acordată de către Minister. Consiliul Național Finlandez al Educației (FNBE) este agenția națională responsabilă de dezvoltarea învățământului în Finlanda. FNBE are patru domenii principale de activitate: dezvoltarea învățământului (elaborarea planurilor de învățământ), evaluarea rezultatelor învățării, servicii de informare și servicii educaționale. În ultimii ani, atenția s-a concentrat de asemenea pe eficiența și calitatea educației și formării profesionale. Un sistem de finanțare bazat pe performanță a intrat în vigoare în anul 2002, ce cuprinde trei grupe de indicatori:

- *Eficiența*: rata de trecere a absolvenților de la formare la un loc de muncă.
- *Procese*: ratele de abandon și de finalizare a studiilor.
- *Profesori*: cât de bine sunt formați profesorii și ce formare aprofundată mai pot primi.

3.2.4. Politica națională în domeniul calității educației și formării profesionale în Franța

În privința asigurării calității în educație și formare profesională, Ministerul Educației este organismul competent pentru definirea strategiilor, politicilor, cadrului și programelor de învățare și de predare, asigurând recrutarea personalului și managementul activităților de formare.

Ministerul este, de asemenea, responsabil pentru educație profesională la nivel secundar, inclusiv pentru dezvoltarea curriculumului național, pentru examene și eliberarea diplomelor, pentru recrutarea, formarea și pentru alte activități conexe. Mai mult, structura Ministerului, cu numele de „Consiliul Superior pentru Evaluare” evaluează performanțele și activitățile profesorilor, pentru întreg domeniul formării profesionale la nivel secundar.

În ultimii ani, Franța a adoptat numeroase inițiative pentru a introduce criteriile de calitate pentru sistem. La nivel național, Legea privind Legislația Financiară din 1 august 2001 a introdus o „*cultură a rezultatelor*”, pentru a cheltui mai înțelept banii publici și pentru a face acțiunile publice mai eficiente. Bugetul general național este acum defalcat în funcție de misiuni, programe și măsuri, astfel încât indicatorii de performanță pot fi mai ușor elaborați și utilizați. În Departamentul de Cercetare, Sondaje și Dezvoltare a Statisticii (DARES) din cadrul Ministerului pentru Ocuparea Forței de Muncă, Evaluare și Prognoză și Departamentul pentru Performanță (DEPP) al Ministerelor Educației, Învățământului Superior și Cercetării, și Centrul pentru Studii de Calificare și Cercetare (CEREQ) compilează statisticile și realizează studii pentru a evalua eficiența politicilor implementate.

La nivel regional, consiliile regionale, care se ocupă acum de ucenicie și formarea profesională pentru tineri și adulți, au adoptat „carta calității”. Aceste documente sunt co-semnate de organismele profesionale care reprezintă anumite sectoare, sau de furnizorii de formare care încheie acorduri contractuale cu regiunea. Acestea acoperă diverse aspecte de formare precum:

- Îmbunătățirea ofertei pentru ucenici, plasarea lucrătorilor la locuri de muncă, calificările din sectoarele specifice.
- Creșterea calității serviciilor oferite de organismele de formare, inclusiv modul în care participanții la formare sunt tratați în cadrul procesului de plasare la locul de muncă, și modalitățile de formare, monitorizare și ajutor în găsirea unui loc de muncă.

La nivelul furnizorilor de formare, un număr de „mărci de calitate” au fost introduse în Franța la începutul anilor 1990, în vederea certificării calității organizațiilor de formare și a formatorilor.

Formarea de tutori în învățământului profesional, metodele de predare și gama de cursuri disponibile au fost revizuite toate și modernizate, în special prin dezvoltarea formării cu învoire de la locul de muncă (în timpul orelor de muncă) și noile tehnologii de informații și comunicare.

În ceea ce privește asigurarea calității pentru FPC, prin dezvoltarea unor inițiative de calitate precum ISO, Ministerul Educației a creat o „marcă de calitate” pentru rețeaua sa de formare pentru adulți. Această „marcă” are scopul de a asigura condițiile pentru personalizarea serviciilor de educație și formare profesională la nevoile individuale, implementând măsuri de calitate de tip ISO în sistem. În plus, merită remarcat faptul că Ministerul Educației a luat de asemenea în considerare introducerea unor indicatori, cum ar fi: Rata de:

- Rata de continuare a studiilor în învățământul superior de către persoanelor care iau bacalaureatul.
- Rata de continuare a în STS (Section de techniciens supérieurs) de către persoanelor care iau bacalaureatul tehnic.
- Rata de tinerilor angajați la șapte luni după încheierea școlii secundare superioare (exclusiv cei care merg la studii aprofundate).

3.2.5. Repere ale politicii naționale în domeniul educației în Germania

Asigurarea calității în Germania a fost în mod tradițional dobândită prin supervizarea și monitorizarea educației și formării profesionale de către stat. Ministerul Federal al Educației și Cercetării (BMBF) a însărcinat Institutul Federal pentru Educație și Formare Profesională (BIBB) să înființeze un Punct Național de Referință pentru Asigurarea Calității în Educație și Formare Profesională (DEQA-VET). BIBB face acum parte din Rețeaua EQAVET și are ca obiectiv extinderea și aprofundarea schimbului de informații și de experiență și creșterea colaborării susținute în domeniul asigurării calității și dezvoltarea calității în educația și formarea profesională. Activitatea DEQA-VET nu vizează numai persoanele care dețin funcții de răspundere în domeniul educației și formării profesionale, ci și organizații, companii și întreprinderi, care asigură calitatea în domeniul lor de educație și formare profesională sau care activează în acest domeniu.

3.2.6. Repere ale politicii naționale în domeniul educației în Grecia

Multe din schimbările promovate în Grecia, în ultimii ani, au vizat aplicarea politicilor UE în domeniul educației și formării. În acest context, prioritățile reformei de bază a sistemelor de educație și formare au fost:

- Îmbunătățirea calității pentru serviciile de educație furnizate, prin introducerea modificărilor la nivelul structurilor dar și al practicilor din cadrul sistemelor de educație și formare.
- Dezvoltarea profesională sistematică a profesorilor prin mijloace de formare inițială și continuă.
- Crearea de legături între educație și formare, pe de o parte, și sectorul de ocupare, pe de altă parte, prin analiza nevoilor și competențelor solicitate

sau care vor fi solicitate în viitor. Astfel, accentul se va pune pe orientarea profesională.

- Promovarea egalității de șanse în privința accesului la piața muncii pentru cei amenințați cu excluderea socială. Se pune accent pe furnizarea de alternative persoanelor cu dizabilități și din grupurile sociale vulnerabile.
- Abordarea educației și formării profesionale din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți.
- Dezvoltarea și promovarea antreprenoriatului și adaptabilității tineretului.
- Îmbunătățirea accesului femeilor pe piața muncii;
- Realizarea unei infrastructuri adecvate sau actualizarea materialelor existente și a resurselor disponibile pentru educație, punând un accent deosebit pe dezvoltarea materialelor, metodelor și tehnologiilor educaționale în învățare și predare.

Ministerul Educației și Afacerilor Religioase (YPEPTH) și-a stabilit următoarele obiective de activitate, în vederea a implementării politicii naționale în domeniul învățării pe parcursul întregii vieți:

- Modernizarea sistemelor de educație și formare profesională inițială.
- Legătura dintre sistemele de educație și formare formală și non-formală și nevoile pieței muncii.
- Dezvoltarea personalității umane și a unor abilități sociale și culturale mai largi prin învățarea pe parcursul întregii vieți.
- Acreditarea furnizorilor de formare și certificarea calificărilor profesionale.
- Combaterea eșecului școlar și reducerea abandonului școlar.
- Formarea aprofundată a formatorilor privind noile tehnologii în educație.
- Cursuri postuniversitare viabile în domenii de învățare legate de nevoile pieței muncii.
- Îmbunătățirea și modernizarea infrastructurii școlare și de educație.
- Extinderea utilizării noilor tehnologii de informații și comunicare la toate nivelurile sistemului educațional.
- Abordarea aspectelor de mediu și culturale.
- Combaterea excluderii sociale.

În Grecia, din cauza numărului mare de instituții de formare, publice și private, a fost creat un organism național care va supraveghea și va coordona toate agențiile care sunt implicate în formarea profesională continuă, Centrul Național de Acreditare pentru Formare Profesională (EKEPIS). Acesta este supervizat de Ministerul Muncii și Protecției Sociale (YPAKP) și are autonomie administrativă și financiară. Misiunea Centrului este de a dezvolta și a implementa Sistemul Național de Acreditare pentru Formarea Profesională Continuă. Acest sistem urmărește asigurarea calității în formarea profesională, legătura între calificările profesionale inițiale și continue și recunoașterea calificărilor profesionale oferite prin intermediul formării profesionale continue.

3.2.7. Politica națională în domeniul calității educației și formării profesionale în Irlanda

Declarația de misiune a Departamentului Irlandez al Educației și Științei (DES) este de „a oferi educație de înaltă calitate, care va permite persoanelor să își atingă potențialul maxim și să participe pe deplin ca membri ai societății, și să contribuie la dezvoltarea socială, culturală și economică a Irlandei”. Pentru a urmări

această misiune, Departamentul a stabilit cinci obiective la nivel înalt. Unul dintre ele este „să promoveze rezultate de calitate”.

În 1999, Legea Calificărilor (în Educație și Formare) a stabilit structuri pentru un cadru național de calificări, pentru a coordona recunoașterea și a promova accesul, transferul și progresul în cadrul sistemului de educație și formare profesională (EFP). Pentru a implementa acest proces, Legea a înființat Autoritatea Națională a Calificărilor din Irlanda (NQAI), împreună cu Consiliul de Recunoaștere a Învățământului Superior și Formării (HETAC) și Consiliul de Recunoaștere a Educației și Formării Continue (FETAC).

NQAI este o agenție a DES și a Departamentului pentru Întreprinderi, Comerț și Ocuparea Forței de Muncă (înființat în februarie 2001). NQAI stabilește și menține un cadru de calificări pentru învățământul superior și formarea profesională. Deși NQAI stabilește cadrul de calificări, acesta nu un organism de recunoaștere pentru programele de formare și formare. Această responsabilitate revine HETAC și FETAC. Misiunea HETAC afirmă că este „un organism public, care răspunde în fața guvernului irlandez și parlamentului național”. Obiectivul principal HETAC este legat de învățământul superior, prin stabilirea standardelor și furnizarea de servicii de îmbunătățire a calității.

Misiunea FETAC este „să recunoască calitatea asigurată în conformitate cu standardele naționale din cadrul național, creând oportunități pentru o educație și formare aprofundată, pentru ca rezultatele formării să fie recunoscute și să ofere acces la rute de progres sistematic”. FETAC a fost contractat pentru a găzdui și a susține Rețeaua ENQA-VET (în 2007) și apoi EQAVET (din 2010). FETAC este cea mai influentă organizație în asigurarea calității. Strategia de Asigurarea Calității 2006-2009 este, de asemenea, relevantă pentru asigurarea calității în EFP.

Statisticile privind EFP sunt colectate prin intermediul instrumentelor propus de Eurostat (Cercetarea Statistică asupra Forței de Muncă în Gospodării, Ancheta privind Formarea Profesională Continuă, CVTS și Sondajul privind veniturile, timpul de muncă și costurile de ocupare a forței de muncă).

Introducerea Cadrului Național al Calificărilor a determinat apariția unor nevoi suplimentare de statistici privind numărul de persoane care obțin calificări la diferite niveluri. Ca urmare, a fost dezvoltat un sistem de colectare a acestor date, care a fost îmbunătățit continuu. Nu este încă posibil să se conecteze informații care ar putea indica fluxurile dintre diferite niveluri de recunoaștere sau care ar diferenția calificările, prin certificate și diplome, acordate absolvenților de la cursuri de zi, față de cei de la cursuri cu frecvență redusă (care sunt simultan și angajați). Tot în acest sens, Agenția Națională de Ocupare (FÁS) a înființat, de asemenea, o Bază de Date a Competențelor pentru a identifica nevoile de calificări viitoare.

3.2.8. Politica națională în domeniul calității educației și formării profesionale în Italia

Sistemele de asigurare a calității aplicate de Italia în domeniul educației și formării profesionale, gravitează, în principal, în jurul calității ofertei. Cu toate acestea, până în 2006, asigurarea calității a fost considerată în principal ca un control al calității, mai degrabă decât ca îmbunătățire. Prin urmare, practicienii au considerat atenția acordată calității ca o constrângere mai mult decât ca o oportunitate.

În prezent, însă, la nivel național, există un interes sporit pentru modelele de asigurare a calității și pentru mecanismele și instrumentele de îmbunătățire continuă și cuprinzătoare în furnizarea serviciilor de educație și formare profesională

(EFP). Multitudinea de inițiative lansate la nivel instituțional și de practicieni stau mărturie în acest sens.

În ceea ce privește domeniul asigurării calității în EFP, principalul organism responsabil este ISFOL. Institutul pentru Dezvoltarea Formării Profesionale a Muncitorilor, care sprijină activitatea Ministerului Muncii, Ministerul Educației și Administrațiilor Regionale în domeniul educației și formării profesionale. Acesta acoperă toate sectoarele EFP iar datele statistice sunt furnizate de Oficiul Național Italian de Statistică, ISTAT. De asemenea, Punctul de Referință Italian pentru Asigurarea Calității în EFP a fost înființat la nivelul ISFOL.

Principalele obiective sunt: a informa părțile interesate la nivel național cu privire la activitățile EQAVET; a oferi sprijin activ pentru dezvoltarea acestui program; a dezvolta și aplica metode și instrumente pentru asigurarea și dezvoltarea calității în EFP; a conștientiza părțile interesate cu privire la avantajele instrumentelor și indicatorilor privind asigurarea calității; a coordona la nivel național activitățile Rețelei EQAVET. Pornind de la aceste obiective, atribuțiile punctului de referință național sunt următoarele:

- *Informarea factorilor interesați cu privire la activitățile naționale ale Rețelei EQAVET.*
- *Sprijinul activ pentru dezvoltarea programului Rețelei EQAVET.*
- *Promovarea inițiativelor pentru îmbunătățirea metodologiilor și instrumentelor pentru asigurarea calității.*
- *Creșterea nivelului de conștientizare a avantajelor ce decurg din metodologiile dezvoltate pentru asigurarea calității.*
- *Coordonarea activităților naționale realizate în cadrul Rețelei EQAVET.*

Reprezentanții Ministerului Educației și Muncii, sub-diviziile lor regionale, organismele de formare, școlile, sindicatele și întreprinderile participă la Punctul Național de Referință din Italia. Activitățile de asistență tehnică includ elaborarea „Cărții de Calitate a Formării Profesionale Inițiale” (un document care descrie cerințele privind calitatea pentru activitățile de formare inițială), precum și elaborarea și experimentarea unui ghid de auto-evaluare. Pe de altă parte, este necesară adaptarea Cadrelor Comune Europene, propus prin Recomandarea EQAVET, la sistemul de EFP italian.

Există și inițiative regionale și locale. De exemplu, a fost dezvoltat un set coerent de indicatori în provincia Trento pentru auto-evaluarea școlilor. Școlile generale și profesionale trebuie să își trimită datele prin Internet, iar sistemul le dă înapoi date privind indicatorii (context, date de intrare, proces și rezultate) în comparație cu datele medii din provincii, date care vor fi utilizate în raportul de auto-evaluare.

3.2.9. Politica națională în domeniul calității educației și formării profesionale în Olanda

Asigurarea calității este o prioritate centrală a politicilor privind educația, având în vedere și faptul că cele mai multe responsabilități din domeniul educației și formării profesionale (EFP) sunt delegate la nivelul instituțiilor din domeniu, furnizorii de EFP având o mare de autonomie în proiectarea propriilor sisteme de asigurare a calității. Auto-evaluarea la nivelul furnizorilor de formare este punctul de plecare pentru evaluarea externă a calității, realizată de către Inspectoratul pentru Educație. Supravegherea și monitorizarea realizate de către Inspectorat are loc prin intermediul unor vizite anuale și este proporțională cu auto-evaluarea: furnizorii cu un sistem de calitate bine dezvoltat sunt monitorizate mai puțin intensiv.

Dintre aspectele luate în considerare atât la autoevaluare cât și la evaluarea externă, putem menționa:

- formularea obiectivelor și a standardelor de calitate;
- stabilirea/măsurarea rezultatelor obținute;
- determinarea metodelor de evaluare (inclusiv instrumentele de măsură), precum și stabilirea rolului părților externe implicate în evaluare;
- evaluarea rezultatelor obținute prin raportare la obiective și standarde;
- măsurile de îmbunătățire prevăzute (în cazul unor deficiențe);
- ajustarea obiectivelor și a instrumentelor de măsurare (unde este necesar).

Un pas important a fost crearea, în august 2002, a unui centru național de examinare (Kwaliteits Examinering Centrum – KCE, Centrul de Calitate pentru Examenen), prin cooperarea dintre instituțiile de învățământ și piața muncii (aceasta din urmă reprezentată prin organizațiile reprezentative ale angajatorilor, angajaților și furnizorilor de formare). Scopul acestei noi instituții este îmbunătățirea calității examenelor din cadrul programelor de EFP acreditate, precum și toate aspectele conexe. Sarcinile KCE includ definirea și menținerea standardelor de calitate pentru examinare și validarea externă a calității examinarilor.

În Olanda a fost creat și un serviciu de consultanță independent, Centrul pentru Inovație în Educație și Formare (CINOP), specializat în învățarea pe parcursul întregii vieți, EFP, educația adulților, orientare profesională și dezvoltarea resurselor umane în Olanda. Acesta acționează ca un „*think-tank*” pentru guvernul olandez și este, prin urmare, o organizație esențială în asigurarea calității în EFP, inclusiv pentru implementarea Recomandării EQAVET (fiind Punct Național de Referință pentru Asigurarea Calității). Pe baza experienței dobândite, CINOP a fost angajat în servicii de consultanță pentru guvernul olandez pentru dezvoltarea unei politici naționale în domeniul învățării pe parcursul întregii vieți, pe baza strategiei de la Lisabona.

3.2.10. Politica națională în domeniul calității educației și formării profesionale în Polonia

În sistemul controlat de Ministrul Educației Naționale (care include școli, inclusiv școli pentru adulți, instituții de educație continuă, centre de instruire practică și centre de formare continuă), monitorizarea (din punct de vedere pedagogic) este realizată de directori de școală și de Administrația Școlilor (existentă la nivelul autorităților publice locale).

Modelul de supervizare pedagogică se bazează pe conceptul de „măsurare a calității activității în școală”, care, la rândul său, se bazează pe standarde de calitate și indicatorii elaborați pentru întreaga țară de către Minister. Calitatea activității școlii sau instituției de învățământ este măsurată intern de către directorul școlii în fiecare an. Măsurătorile externe sunt efectuate de către Administrația Școlilor, cel puțin o dată la 5 ani.

Administrația Școlilor poate renunța la evaluarea externă, în cazul în care școala sau instituția evaluată poate demonstra implementarea unui sistem de management sau de asigurare a calității.

Calitatea educației în școlile pentru adulți, care studiază pentru a obține o calificare, trebuie să fie asigurată, de asemenea, în cadrul sistemului de evaluare externă, în același mod ca în școlile pentru tineri.

În toate tipurile de școli, a fost introdusă examinarea profesională externă, care are ca scop confirmarea calificărilor profesionale dobândite în cursul educației

școlare. Ele se bazează pe standardele stabilite de Comisia Centrală de Examinare, iar probele de evaluare sunt realizate de Comisiile Teritoriale de Examinare.

Din punct de vedere al asigurării calității în instituțiile de educație, care oferă educație continuă în afara școlii, legea prevede că aceste instituții (publice sau non-publice) pot solicita acreditarea (care se referă în întregime sau în parte la educația oferită). Acreditarea se acordă de către Administrația Școlilor competentă pentru sediul instituției. Cu toate acestea, acreditarea, introdusă în 2003 este voluntară. Ca urmare, unitățile de EFP care nu sunt școli și care lucrează pe piața liberă a formării (ca firme sau ONG) pot să evite orice control referitor la calitatea serviciilor oferite.

3.2.11. Politica națională în domeniul calității educației și formării profesionale în Regatul Unit al Marii Britanii și Irlandei de Nord

În Regatul Unit al Marii Britanii și Irlandei de Nord s-au dezvoltat mai multe sisteme de educație și formare profesională, specifice provinciilor sale „istorice”: Anglia, Scoția, Țara Galilor (Wales) și Irlanda de Nord. În plus, datorită descentralizării sistemului de EFP, există o multitudine de modele, proceduri și organizații implicate în procesul de asigurare a calității în cele patru subsisteme. Ca urmare, este foarte dificilă prezentarea unui tablou complet al instituțiilor responsabile și al actorilor implicați.

În **Anglia**, în 2007, prin transfer de responsabilitate, a fost creat Departamentul pentru Copii, Școală și Familie (DCSF), care a înlocuit Departamentul pentru Educație și Competențe (DES). Rolul DCSF poate fi descris astfel: *„conduce întreaga rețea de persoane care lucrează cu sau pentru copii și tineri”, misiunea sa fiind să „facă mai mult pentru a se asigura că fiecare copil primește o educație de clasă mondială”*. Cu aceste descrieri, putem considera că DCSF este principalul organism guvernamental care se ocupă de asigurarea calității EFP din Anglia.

Există și alte organisme relevante, cu atribuții în acest domeniu. Astfel, de exemplu, din octombrie 2008, Centrul de Excelență în Conducere (CEL) și Agenția pentru Îmbunătățirea Calității (QIA) din Anglia s-au unificat în Serviciul pentru Îmbunătățirea Învățării și Competențelor (LSIS), o organizație care combină rolul și activitățile celor două organizații anterioare, inclusiv programele și serviciile menite să crească calitatea EFP.

În acest context, documentul *„Cadrul pentru Excelență: Creșterea Standardelor și Fundamentarea Alegerii”*, apărut în 2007, a subliniat, încă o dată, importanța unei educații de calitate. Au fost dezvoltați indicatori generali de performanță, care au fost testați, prin proiecte pilot.

De asemenea, este important rolul Oficiului pentru Reglementarea Calificărilor și Examenelor (OFQUAL – în calitate de nou organism de reglementare a calificărilor, examenelor și testelor în Anglia) și al Oficiului pentru Standarde în Educație, Servicii și Competențe pentru Copii (noul Ofsted, înființat în 2007, prin reunirea a patru inspectorate, anterior separate, care se ocupau de școli, educația adulților, asistența socială și sistemul judiciar).

În **Țara Galilor**, Consiliul Național pentru Educație și Formare este responsabil pentru asigurarea calității. În acest context, documentul relevant de politici este *„Cadrul pentru Calitate și Eficiență”* (QEF). QEF va utiliza un număr mic de indicatori care se vor construi pe baza celor utilizați, din 2007, pentru evaluarea performanțelor furnizorilor de EFP.

Implementarea QEF se realizează în mai multe etape. Astfel, de exemplu, în 2009/2010 s-a pus accent pe rezultatele elevului (rezultatele activităților de învățare și ratele de absolvire).

Trebuie menționat și rolul Inspectoratului Governamental pentru Educație și Formare (Estyn), ca organismul responsabil, care furnizează servicii de inspecție independente pentru unitățile școlare, inclusiv de EFP.

În **Irlanda de Nord**, Departamentul pentru Ocupare și Învățare (DEL) oferă finanțare și sprijin profesional pentru Colegiile de Educație Continuă din Irlanda de Nord (FE), învățarea la locul de muncă și pentru furnizorii de programe de ocupare, cu scopul general de a îmbunătăți calitatea în conformitate cu strategia sa de îmbunătățire a calității „Succes prin Excelență”.

În prezent, Agenția de Dezvoltare a Învățării și Competențelor din Irlanda de Nord (LSDA-NI) oferă consiliere și suport prin programe de îmbunătățire a calității. LSDA (NI) oferă sprijin pe baza nevoilor identificate de furnizorii de formare, în urma inspecțiilor realizate de Inspectoratul pentru Educație și Formare (ETI). ETI este un organismul autonom care furnizează servicii independente de inspecție și evaluare pentru școli (inclusiv pentru cele de EFP).

În **Scotia**, Autoritatea Scoțiană pentru Calificări (SQA) este organismul național responsabil pentru proiectarea, dezvoltarea, acreditarea, verificarea, asigurarea calității și certificarea în EFP. Această instituție lucrează în parteneriat cu toți factorii interesați din educație și formare, din industrie, comerț și de la nivel guvernamental, pentru a administra portofoliul existent de calificări și în vederea dezvoltării unor noi.

Un rol important îl are și Inspectoratul pentru Educație (HMIE), organismul responsabil pentru inspecția școlară (inclusiv pentru EFP). Menționăm faptul că sunt utilizate standarde comune pentru auto-evaluare și pentru inspecție (acestea fiind considerate drept principalele procese de asigurare a calității).

În toate subsistemele de EFP din Regatul Unit, există și o serie de elemente comune legate de asigurarea calității. Dintre acestea, menționăm:

- *Programele de EFP au ca scop obținerea unor calificări. Acestea sunt acordate, de regulă, în urma unei evaluări finale externe, realizate de către o autoritate de certificare (sau „organism de recunoaștere”).*
- *Sunt colectate date de la toți furnizorii de EFP în vederea evaluării acestora și fundamentării deciziilor la nivel de sistem. Datele colectate de la furnizori includ, printre altele, rata de retenție (procentul cursanților care au finalizat cursul) și rata de succes (procentul cursanților care obțin calificarea țintă din cei care au început cursul).*
- *Datele colectate de la furnizorii de formare (despre cursanți, programe, rezultate, cadre didactice, managementul și finanțele furnizorului) sunt utilizate și în scop de „Benchmarking”.*
- *Buna practică este recunoscută și încurajată, existând chiar instituții responsabile cu diseminarea în toate cele patru subsisteme.*
- *A fost dezvoltat un standard național de calitate pentru toate tipurile de organizații, „Investors in People” („Investitori în Oameni”), care stabilește un nivel de bună practică pentru îmbunătățirea performanței unei organizații prin oamenii săi.*

3.2.12. Politica națională în domeniul calității educației și formării profesionale în Spania

În privința asigurării calității în educație și formare profesională (EFP), sunt implicate două entități majore ale administrației centrale:

- *Ministerul Educației (MEDU) are ca principale funcții: adoptarea standardelor de bază care asigură dreptul constituțional la educație; stabilirea unor reguli generale pentru sistemul de învățământ; stabilirea standardelor minime pentru centrele pedagogice; instituirea programului general de educație; stabilirea conținutului*

minim al programelor educaționale; reglementarea perioadei de valabilitate a calificărilor academice și profesionale; garantarea dreptului și obligației de a cunoaște limba spaniolă (fără a afecta dreptul regiunilor autonome care au limbile lor proprii de a-și stabili propriile standarde, care garantează că persoanele cunosc și utilizează propriul patrimoniu lingvistic). Menționăm, în acest context, că Regiunile Autonome sunt responsabile pentru aplicarea standardelor de bază naționale și reglementarea aspectelor specifice ale sistemului de învățământ. Totodată, regiunile autonome au autoritatea de management executiv și administrativ asupra sistemului de învățământ în regiunile lor (în acest domeniu administrația centrală având autoritate limitată).

- *Ministerul Muncii și Imigrației (MLI) este responsabil pentru: implementarea Planului Național de Educație și Formare Profesională; implementarea Planului Național pentru Ateliere Școlare, Centre de Învățare a Meseriilor și Ateliere de Ocupare a Forței de Muncă (programare, organizare și management, emiterea, acreditarea și recunoașterea certificatelor profesionale); desfășurarea Recensământului Național al centrelor de formare profesională; păstrarea statisticilor naționale privind formarea profesională la nivel național; reglementarea condițiilor pentru obținerea, eliberarea și recunoașterea certificatelor de muncă valabile la nivel național; implementarea Planului Național pentru Investigarea Nevoilor Pieței Muncii (care stabilește programele de calificare pentru cei care caută un loc de muncă și reglementează sistemul de monitorizare permanentă a pieței muncii); cooperarea la nivel internațional (bilateral și multilateral) în domeniul formării profesionale pentru șomeri; inițierea procedurilor de inspecție la nivel înalt.*

Există și alte organisme care joacă un rol important în Asigurarea Calității în EFP:

- *Institutul de Evaluare (IE) este noua denumire dată Institutului Național pentru Evaluarea și Calitatea Sistemului de Învățământ și are următoarele atribuții: elaborarea de proiecte multianuale de evaluare generală a sistemului de învățământ; coordonarea participării statului spaniol în evaluările internaționale; elaborarea Sistemului Național de Indicatori pentru Educație; colaborarea în realizarea evaluărilor generale de diagnostic.*
- *Serviciul Public de Stat de Ocupare (PSES) este o organizație independentă, al cărui rol este alocarea, dezvoltarea și monitorizarea de politici, programe și măsuri de ocupare. Scopul PSES include responsabilități precum: dezvoltarea și informarea MLI cu privire la propunerile de acte normative cu privire la ocuparea forței de muncă, formarea profesională pentru ocupare și protecție socială; cooperarea cu serviciile publice de ocupare ale comunităților autonome, acordând o atenție deosebită coordonării dintre politicile active de ocupare și ajutorul de șomaj; administrarea programelor de ocupare și formare profesională pentru ocupare, alocate în mod legal acesteia, și care se află în sfera de aplicare a bugetului său de cheltuieli; realizarea de cercetări, studii și analize despre situația de pe piața muncii și a instrumentelor de îmbunătățire a acesteia, în cooperare cu comunitățile autonome în cauză.*
- *Observatorul Ocupațional (OO) este un departament tehnic, care integrează un grup de analiști și care se ocupă cu studiul ocupațiilor în diferite activități economice; detectează, analizează și diseminează ceea ce se întâmplă pe piața muncii; elaborează rapoarte despre situația de pe piața muncii în diferite regiuni ale țării, ocupații și sectoare de activitate; analizează cerințele legate de modificările în calificări etc.*
- *Fundația Tripartită pentru Formare și Ocuparea Forței de Muncă (TFRE) este unul dintre organismele care asigură participarea factorilor interesați la procesul decizional privind sistemul de formare profesională pentru ocupare. Așa cum îi arată și numele, Fundația*

are un caracter tripartit, consiliului său de administrație fiind format din reprezentanții administrației publice și ai celor mai reprezentative organizații patronale și sindicale. Responsabilitățile țin de reglementarea subsistemului de formare profesională pentru ocupare. Fundația Tripartită colaborează și furnizează asistență tehnică pentru PSES, contribuie la promovarea și diseminarea programelor de formare profesională pentru ocupare în rândul companiilor și muncitorilor și oferă suport tehnic pentru administrația publică și pentru organizațiile patronale și sindicale

- Institutul Național al Calificărilor (NIQ) este instrumentul tehnic, care depinde de Ministerul Educației, Direcția Generală de Educație și Formare Profesională, care sprijină Consiliul General al Educației și Formării Profesionale în vederea realizării obiectivelor Sistemului Național pentru Calificări în Educație și Formare Profesională (NSQVET). Responsabilitățile NIQ includ definirea, crearea și actualizarea Catalogului Național al Calificărilor Profesionale (NCPQ), dezvoltarea și integrarea calificărilor profesionale și monitorizarea și evaluarea Programului Național de Formare Profesională.

3.2.13. Repere ale politicii naționale în domeniul educației în Suedia

Agenția Națională Suedeză pentru Educație (Skolverket) este autoritatea administrativă centrală pentru sistemul școlar public suedez pentru copii, tineri și adulți. Aceasta conduce, sprijină, monitorizează și evaluează activitatea municipalităților și a școlilor, cu scopul de a îmbunătăți calitatea și rezultatele activităților de educație și pentru a asigura accesul egal al tuturor elevilor la educație. La nivelurile superioare de calificare, Autoritatea pentru Educație Profesională Avansată (KY) are sarcina de a asigura calitatea formării profesionale de nivel înalt.

În ceea ce privește calitatea, pe website-ul său, Skolverket adună și publică statistici privind educația și formarea profesională, la nivel de furnizor, la nivel municipal și național, și furnizează rapoarte analitice și documente de orientare care contribuie la asigurarea calității.

Prin regulament, municipalitățile și școlile trebuie să prezinte rapoarte privind calitatea, pentru conținutul cărora Skolverket furnizează linii directoare. Skolverket a elaborat, de asemenea, un instrument, pe bază de indicatori, pentru sprijinirea evaluării și dezvoltării calității. În plus, pentru a încuraja îmbunătățirea calității, a fost creat un premiu pentru calitate școlară. Pentru învățământul profesional avansat, KY a publicat abordarea sa față de asigurarea calității în decembrie 2007. Aceasta nu conține indicatori, dar oferă consiliere cu privire la diferite aspecte importante ce vor fi incluse într-un sistem de asigurare a calității.

3.2.14. Repere ale politicii naționale în domeniul educației în Ungaria

Reglementările legale referitoare la implementarea Strategiei din 2005 privind dezvoltarea educației și formării profesionale (EFP) stabilesc introducerea unui sistem de monitorizare a carierei în formarea profesională și pentru adulți până în decembrie 2008. La sfârșitul anului 2007, a fost lansat un program de dezvoltare pe scară largă în cadrul unui proiect (finanțat din Fondul Social European) prin Programul Operațional de Reînnoire Socială (SROP), al cărui scop fiind crearea unui sistem național integrat de orientare și de progres în carieră, în vederea îmbunătățirii calității formării profesionale și pentru adulți ca un întreg, la toate nivelurile de EFP și pentru majoritatea participanților la EFP.

Oficiul Social și de Ocupare al Serviciului Public de Ocupare coordonează sistemul național de orientare profesională, care fost dezvoltat online și cu instrumente tradiționale, și care are rolul susținerii consilierii profesionale și a sistemelor de îndrumare și monitorizare, toate fiind conectate la sistemele naționale de informare privind piața muncii și la cele europene (EQF, EUROPASS, PLOTEUS, EURES, EuroGuidanceNetwork etc., la care se adaugă și cele 27 de sisteme de informare ale statelor membre UE). În cadrul Oficiului, există un Consiliu Național pentru Politici în domeniul Orientării Profesionale și al Învățării pe Parcursul Întregii Vieți, înființat la începutul anului 2008. La nivel național, Organismul de Formare Profesională a Adulților (FAT) îndeplinește și sarcini legate de acreditarea instituțiilor și programelor de EFP și de asigurare a calității în formarea adulților.

3.3. Concluzii

În prezentul capitol au fost realizată analiza asupra referențialului de specialitate și asupra cadrului oferit de politicile educației, susținut de cel legislativ național și european, privind modul de racordare al învățământului românesc la cel european. O atenție deosebită a fost acordată modului de adoptare, adaptare și integrare a normelor, măsurilor și recomandărilor, precum și legislației europene, la contextul României. Scopul acestei cercetări a fost de a caracteriza modul în care sistemul de educație românesc a evoluat și fost compatibilizat cu cel al spațiului european.

Ca urmare, în prima parte a capitolului sunt panoramate caracteristici a contextului european și național al educației și formării profesionale; au fost prezentate repere ale evoluției contextului european cu accent asupra politicilor europene în domeniul calității educației și formării profesionale. Toate acestea au contribuit la realizarea sintezei privind contextul național, raportat la cel european al educației

În cea de a doua parte a capitolului s-a realizat investigarea, descrierea și analiza unor politici naționale în domeniul calității educației și formării profesionale din 14 țări europene: Austria, Belgia, Finlanda, Franța, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Olanda, Polonia, Regatul Unit al Marii Britanii și Irlandei de Nord, Spania, Suedia și Ungaria. În urma acestei analize, s-au putut concluziona următoarele:

- *Ministerele educației, de a nivel național, sunt responsabile pentru dezvoltarea strategică și pentru asigurarea cadrului normativ în educația și formarea profesională. De asemenea, prin intermediul acestor, dar și a unor organizații de tip ONG sau agenții naționale guvernamentale sau inspectorate, se asigură implementarea, compatibilizarea dimensiunilor naționale ale educației, cu cea europeană;*
- *Preocuparea pentru calitatea educației și managementul acesteia este prezentă și intensă în cadrul tuturor țărilor investigate;*
- *În țările UE analizate, se acordă o atenție deosebită eficienței, eficacității managementului calității în educația și formarea profesională. În acest sens sunt concepute și implementate diferite inițiative naționale, cu rol de a dinamiza și intensifica preocupările în domeniu, de a populariza bunele practice (și de a le generaliza, de cele mai multe ori), dar și de a susține transferul unor măsuri de la nivel european la cel național, în domeniu;*
- *Există o preocupare continuă pentru conceperea și implementarea unor oferte școlare (conținând programe de studiu și specializări, calificări) în corelație cu nevoile pieței muncii, corelat cu capacitatea (competențele resurselor umane profesori și calitatea bazei materiale) de realizare la un nivel înalt calitativ, a acestor programe de către sistemul școlă;*

- *Există preocupări intense pentru dezvoltarea învățământului profesional și tehnic, a calificării tinerilor pentru o anume meserie, prin programe adaptate noilor nevoi și capacități, modalități de învățare ale acestora;*
- *Cooperarea internațională, la nivel european, între școli, entități responsabile de asigurarea calității, de evaluarea acesteia, sau la nivel de ministere este deosebit de importantă pentru armonizarea și compatibilizarea sistemelor de educație.*

De interes, pentru cercetarea de față, este investigarea prin cercetări aplicative/experimentale, a tabloului global oferit de opiniile, percepțiile principalilor stakeholderi ai procesului de învățământ (elevii și cadrele didactice) asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România, demers ce va face obiectul cercetărilor din următoarele capitole ale tezei de doctorat.

4. CERCETĂRI DE MARKETING PRIVIND PERCEPȚIA ELEVILOR ȘI CADRELOR DIDACTICE ASUPRA CALITĂȚII ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PREUNIVERSITAR DIN ROMÂNIA

Cercetările aplicative/experimentale incluse în acest capitol au avut ca scop investigarea și capitalizarea unor aspecte relevante percepția elevilor și cadrelor didactice asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România.

Obiectivele operaționale aferente cercetărilor descrise în acest capitol a fost:

O4 Capitalizarea și structurarea unor opinii asupra calității produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România:

O41 Capitalizarea percepțiilor, opiniilor elevilor asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România;

O42 Capitalizarea percepțiilor, opiniilor cadrelor didactice asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România.

Modalitatea de atingere a obiectivelor operaționale asociate demersului de cercetare adoptat este prezentată prin harta conceptuală a capitolului, din figura 4.0.

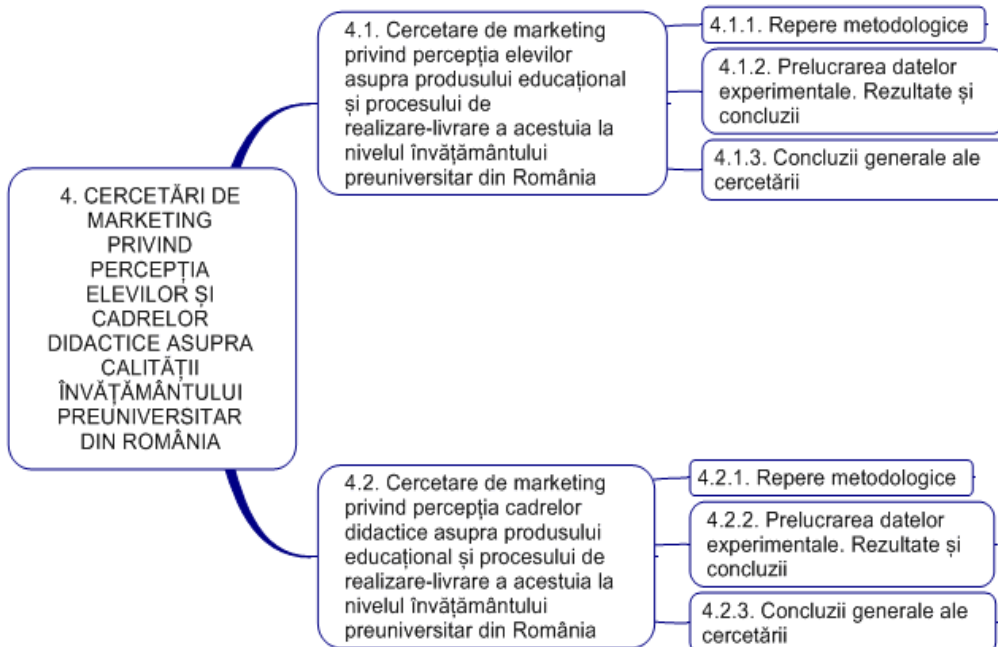


Fig. 4.0. Harta conceptuală a problematicii aferente capitolului 4

4.1. Cercetare de marketing privind percepția elevilor asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România

4.1.1. Repere metodologice

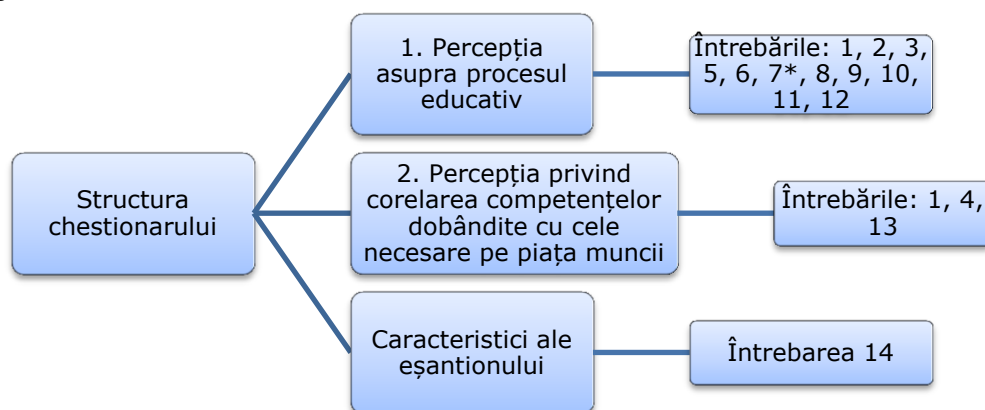
Obiectivul general al cercetării în cadrul acestui subcapitol este investigarea percepției elevilor, a unor nevoii și aspecte motivaționale ale acestora, față de procesul educativ din învățământul preuniversitar românesc (părerile colectate față de școala unde aceștia învață). **De interes pentru cercetarea de față este cunoașterea opiniilor elevilor asupra modului de derulare a procesului educativ la disciplinele de specialitate, acolo unde se formează preponderent competențele tehnice.** Motivația unei astfel de investigații se bazează pe observația și cercetările referențialului legislativ național (mențiuni prezentate în capitolul 2, în conformitate cu politicile și măsurile de tip operațional definite pentru compatibilizarea, integrarea și alinierea, educației preuniversitare din România cu cea de la nivel european) și potrivit cărora calitatea produsului educativ și a procesului de realizare-livrare a acestuia sunt puternic condiționate de asigurarea calității unităților de învățământ.

Obiectivele specifice urmărite sunt:

1. Capitalizarea de informații privind percepția, satisfacția și satisfacerea nevoii de învățare din instituții ale învățământului preuniversitar, cu descriere unor aspecte relevante privind realizarea proceselor de învățare-predare - percepția asupra procesului educativ;
2. Identificarea percepției asupra dezvoltării profesionale pe baza competențelor dobândite (teoretice și practice) – percepția privind corelarea competențelor dobândite cu cele necesare pe piața muncii.

Metoda de cercetare folosită a fost **sondajul pe bază de chestionar**.

Astfel, a fost conceput și utilizat un **chestionar** conținând întrebări închise și deschise (6, 7, 9, 13), răspunsurile fiind colectate prin intermediul unei scale Likert cu 5 puncte: 1 în mare măsură ... 5 deloc, după cum este prezentat în **Anexa 3** și fig. 4.1.



*) măsuri de îmbunătățire

Fig. 4.1. Structura chestionarului: grupe de întrebări aferente obiectivelor specifice

Populația investigată a fost formată din elevi de la mai multe unități ale învățământului preuniversitar (licee, școli, colegii cu diferite profile) din diferite județe ale României, cuprinzând aproape toate regiunile (elevi proveniți din județele: Arad, Brașov, București, Constanța, Covasna, Galați, Harghita, Ilfov, Iași, Mureș). Chestionarul a fost distribuit on-line prin vizite la instituțiile de învățământ din zonă (utilizând accesul la platforma on-line prin intermediul bazei materiale a laboratoarelor de informatică din școli), în perioada **octombrie 2012 – iunie 2013**. Ca urmare, au fost obținute **508 chestionare valide** (complet și corect completate).

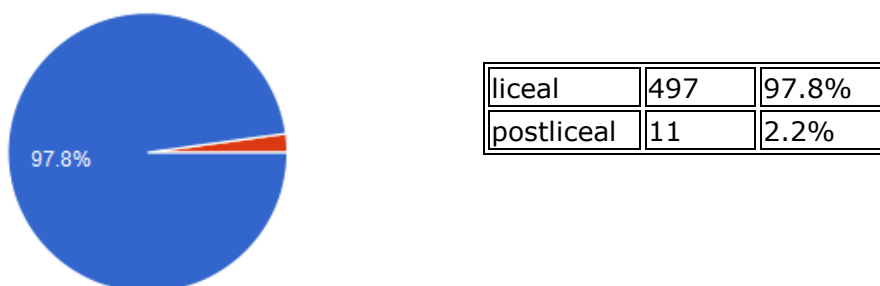


Fig. 4.2. Forma de învățământ a respondenților

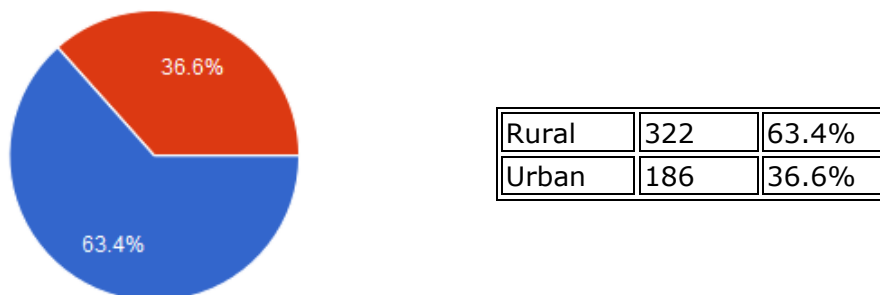


Fig. 4.3. Mediul de proveniență al elevilor participanți la sondaj

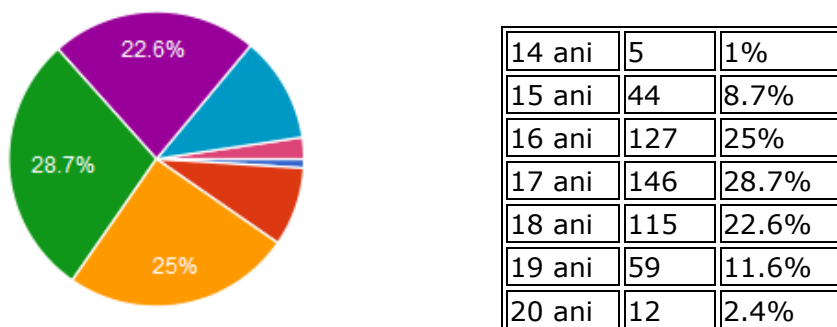


Fig. 4.4. Vârsta respondenților

4.1 - Cercetare de marketing privind percepția elevilor asupra produsului educațional133

În fig. 4.2, 4.3 și 4.4 sunt prezentate detalii privind caracteristicile demografice ale eșantionului considerat în cazul cercetării. După cum se poate observa, eșantionul se caracterizează prin: elevii provin în proporție de 97,8% din licee, ei au domiciliul în mediu rural (63,4%) și cei mai mulți au vârsta de 17 ani (28,7%), constatându-se o distribuție normală a acestei caracteristici.

4.1.2. Prelucrarea datelor experimentale. Rezultate și concluzii

Prezentarea și analiza rezultatelor cercetării se realizează în conformitate cu ordinea impusă de succesiunea întrebărilor din chestionarul conceput, iar concluziile vor fi formulate ținând seama de cele două obiective specifice enunțate anterior.

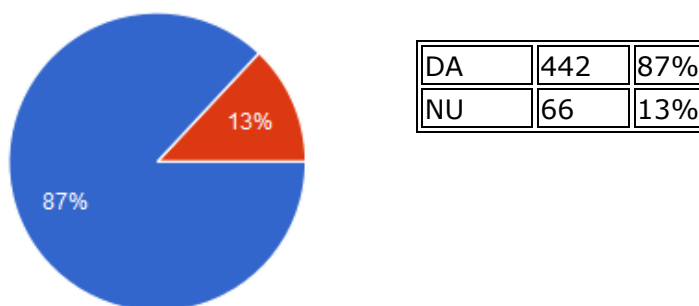


Fig. 4.5. (1) În cadrul orientării profesionale ai decis la ce specialitate să te înscrii?

După cum se poate observa elevii au decis singuri (87%) asupra specializării pe care vor să o urmeze în cadrul etapei învățământului liceal, conform răspunsurilor prezentate în fig. 4.5. ***Aceasta înseamnă că nici familia, nici prietenii sau anturajul elevilor, aflați în jurul vârstei de 15 ani când aceștia au optat pentru a-și continua studiile la liceu (într-o instituție a învățământului preuniversitar românesc), nu au avut o contribuție mare și nu au influențat decizia loc. Decizia privind opțiunea specializării (și a școlii) realizată la finalul perioadei de orientarea profesională, arată că promovarea școlilor trebuie să aibă în vedere cu prioritate, grupul de elevi și mai apoi pe cel al părinților, comunității etc.***

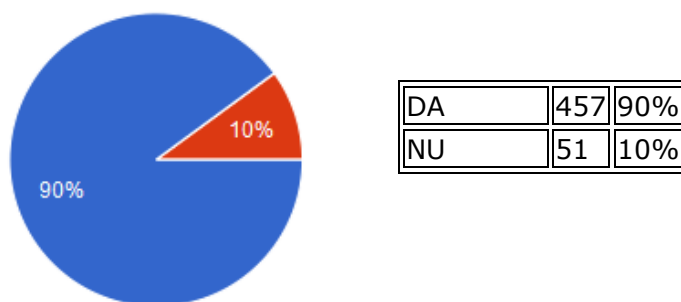


Fig. 4.6. (2) Ești mulțumit cu nivelul instruirii din cadrul specialității tale?

Din răspunsurile date, la întrebarea 2 a chestionarului (fig. 4.6), se observă că **elevii sunt mulțumiți de nivelul de instruire din cadrul școlilor unde sunt înscriși, și asupra specialității pe care o urmează, în proporție de 90%**. Răspunsurile date la următoarele întrebări vor caracteriza mai bine cauzele nemulțumirilor.

În ceea ce privește opiniile de a introduce în cadrul instruirii practice a specialității unele modificări (Tabelul 4.1), se observă că 32,5% dintre **elevi afirmă că ar fi nevoie de „mai multe ore de practică decât de teorie”**, iar 25% dintre ei consideră că **„excursiile tematice” ar fi un mijloc bun de învățare a specialității**; 10,2% dintre respondenți consideră ca „introducerea caietelor de practică” ar fi utilă și 9,3% dintre elevi opinează că „echiparea laboratoarelor de specialitate cu tehnici moderne de învățare” ar trebui să fie implementată pentru a susține învățământul în domeniul de specialitate. Ultimele opțiuni ale respondenților vizează, în procente mai mici:

- „modernizarea/înființarea suprafețelor destinate instruirii practice în cadrul școlii”, în opinia a 8,3% dintre respondenți;
- „introducerea unor manuale”, în cazul a 7,9% dintre elevii participanți la cercetare;
- „utilizarea materialelor auxiliare electronice în cadrul școlii”, în cazul a 4,7% dintre respondenți;
- „înființarea unui portal media național al Învățământului profesional”, opinie susținută de 2,2% dintre elevii chestionați.

Ca urmare, se poate concluziona că **procesul educativ la disciplinele de specialitate trebuie să fie mai bine orientat spre acumularea de cunoștințe prin practică, excursii tematice, folosind caiete de practică și având la dispoziție laboratoare de specialitate echipate modern. Elevii nu consideră utile mijloacele sau materiale de învățare de tip e-learning (portal de învățare).**

Tabelul 4.1. (3) Ce modificări ai introduce în cadrul instruirii practice a specialității tale?

introducerea unor manuale	40	7.9%
introducerea caietelor de practică	52	10.2%
organizarea unor excursii tematice	127	25%
mai multe ore de practică decât ore de teorie	165	32.5%
echiparea laboratoarelor de specialitate cu tehnici moderne de învățare	47	9.3%
modernizarea/înființarea suprafețelor destinate instruirii practice în cadrul școlii	42	8.3%
utilizarea materialelor auxiliare electronice în cadrul școlii	24	4.7%
înființarea unui portal media național al Învățământului profesional	11	2.2%

Ca o consecință a celor concluzionate la întrebarea 3, răspunsurile de la întrebarea 4 confirmă faptul că doar în proporție de 65,7% dintre elevi își pot imagina care sunt sarcinile sale la locul de muncă, în cazul specializării absolvite (fig. 4.7). **Se pare că din pregătirea de specialitate lipsesc demonstrații privind modul în care competențele dobândite sunt utilizate în practică, în corelație cu posturile existente în organizațiile din economia reală** (discuțiile privind fișele de post ale angajatorilor și cunoștințele necesare realizării activităților aferente unei specialități/profesii).

4.1 - Cercetare de marketing privind percepția elevilor asupra produsului educațional 135

Tot în contextul caracterizării procesului educativ în domeniile de specialitate, se situează și problematica întrebării 5. Astfel, conform răspunsurilor date și reprezentate în fig. 4.8, se observă că 48,2% dintre elevii respondenți consideră că într-o măsură moderată, disciplinele de specialitate se leagă între ele, în timp ce 47,2% dintre respondenți consideră că disciplinele de specialitate sunt în mare măsură legate între ele. Astfel, se poate concluziona **că logica înșiruirii disciplinelor de specialitate în planurile de învățământ este, în percepția elevilor, bună.**

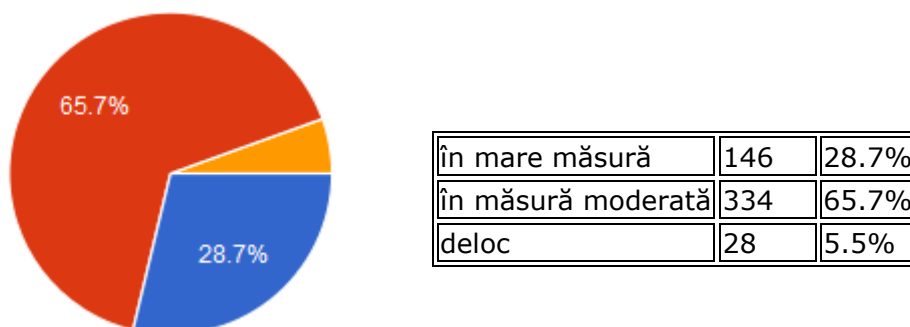


Fig. 4.7. (4) În ce măsură îți poți imagina care sunt sarcinile unui absolvent care a absolvit acest profil la locul de muncă?

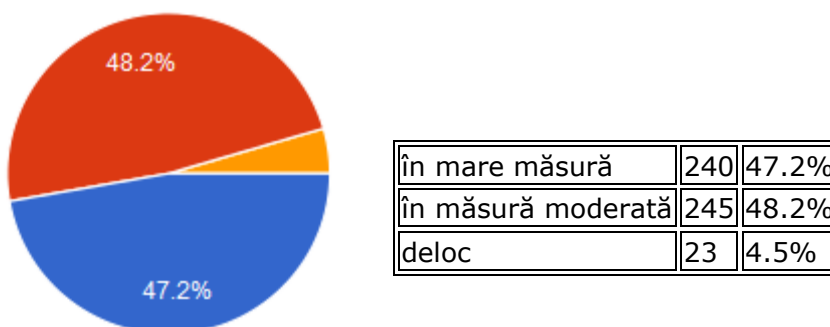


Fig. 4.8. (5) După părerea ta în ce măsură se leagă disciplinele de specialitate între ele?

Întrebările 6 și 7 au fost definite ca deschise, în dorința de a capitaliza cât mai multe opinii asupra dificultăților de învățare ale elevilor în cazul disciplinelor de specialitate (opinii colectate prin intermediul întrebării 6), dar și asupra îmbunătățirii procesului de predare și învățare, în acest caz (percepții colectate prin intermediul întrebării 7).

În cazul întrebării: „6. Ce dificultăți întâmpini pe parcursul predării disciplinelor de specialitate?” au fost selectate cele mai reprezentative răspunsuri, eliminându-le pe cele care erau identice sau care exprimau diferit aceeași opinie. **Aspecte negative constatate** au fost:

- „Orele sunt extenuante și în număr foarte mare ... plus practica care ne fură din perioada de vacanță;
- Cuvinte necunoscute;

- *Prea multă teorie, timp insuficient pentru practică;*
- *Sunt foarte multe cuvinte necunoscute;*
- *limbajul de specialitate;*
- *predarea nu este suficient de captivantă ... foarte multe cuvinte necunoscute;*
- *volum mare de cunoștințe teoretice;*
- *Nu avem profesori, învățăm pe cont propriu, singurul profesor de specialitate a plecat, iar acum facem ore de profil cu diverși profesori care știu să pornească un calculator și să utilizeze mouse-ul + tastatura, în rest ei nu au nici-o legătură cu profilul de Procesare Text Imagine;*
- *sunt profesori care explică prea repede;*
- *Neînțelegere;*
- *prea puțină practică;*
- *Volumul mare al lecțiilor și limbajul de specialitate;*
- *Nu avem carte Manual;*
- *Uneori predarea este prea rapidă;*
- *lipsa manualelor*
- *dificultăți în aplicarea matematicii:));*
- *Orele sunt prea anoste, ar trebui să fie mult mai practice și cu mai multe ieșiri afară în aer liber, pentru că suntem la o specialitate de protecția mediului;*
- *Nu înțeleg;*
- *Scris mult (volum mare de notițe);*
- *Orele de practică sunt insuficiente;*
- *Sunt inutile. Învățăm tot ceea ce nu este nevoie, iar multe lucruri importante ... profesorii le tratează cu superficialitate;*
- *foarte multe de cuvinte necunoscute;*
- *foarte multă teorie - nu înțeleg problemele pe care trebuie să le rezolvăm. Mi-ar plăcea să avem în laboratoare aparate noi, moderne;*
- *Întâmpin dificultăți în cadrul anumitor ore, datorită lipsei unor materiale care să ne ajute la finalizarea sau realizarea anumitor proiecte;*
- *După părerea mea ... este că sunt prea multe ore și module, iar practica ne ia din vacanță;*
- *Nu se face practică, doar teorie;*
- *echiparea laboratoarelor de specialitate cu echipamente moderne de învățare;*
- *Orele ar trebui să fie mai lejere din punct de vedere teoretic;*
- *Să se facă ieșiri în natură - organizarea unor excursii tematice;*
- *mai multe demonstrații practice în cadrul disciplinelor de specialitate;*
- *utilizarea computerului ... limba engleză;*
- *ar fi bine să fie o platformă educațională cu materialele de la disciplinele de specialitate;*
- *mai multe ore la firmă ... practică etc.”*

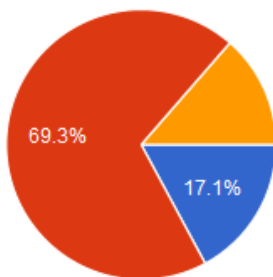
În concluzie, dificultățile constatate sunt legate de:

- *volumul mare de ore la disciplinele de specialitate;*
- *raportul numărului de ore de teorie (prea multe) și a celor de practică (prea puține);*
- *probleme terminologice, în ceea ce privește înțelegerea limbajului de specialitate;*
- *ritm prea rapid al predării/învățării, inadaptat capacității elevilor de asimilare a cunoștințelor și lipsa de atractivitate a orelor, a demonstrațiilor practice (utilizarea unor metode pedagogice inadecvate);*
- *conexiune slabă a procesului educativ cu situațiile reale din mediul economic (lipsuri în colaborarea școală – instituții sau școală – întreprinderi);*
- *baza materială care susține disciplinele de specialitate are lipsuri sau este inadecvată, nmodernizată.*

4.1 - Cercetare de marketing privind percepția elevilor asupra produsului educațional137

În cazul întrebării: „7. După părerea ta, cum s-ar putea îmbunătăți predarea disciplinelor de specialitate?” s-a procedat prin reținerea răspunsurilor reprezentative, în același mod cum s-a procedat la întrebarea 6. **Aspectele constatate au fost:**

- „Nu întâmpin dificultăți;
- Nu știu;
- In timpul predării disciplinelor de specialitate nu apare nici o dificultate deoarece profesorul face în așa fel ca noi să înțelegem lecțiile ușor;
- Nu există dificultăți pe parcursul predării disciplinelor de specialitate;
- nu sunt dificultăți dacă ești atent;
- nu am avut dificultăți;
- Nici o dificultate;
- Nu am/avem dificultăți;
- Totul este bine.”
- În concluzie, elevii nu exprimă păreri clare sau măsuri cu privire la măsurile ce ar trebui să fie întreprinse pentru îmbunătăți predarea disciplinelor de specialitate. Cercetarea evidențiază însă, pe baza răspunsurilor date la întrebarea 6, următoarele măsuri:
- Schimbarea conținutului orelor de predare a cunoștințelor teoretice, prin extinderea locației lor în instituții, firme sau întreprinderi din economia reală (chiar prin excursii tematice);
- Modernizarea bazei materiale sau acolo unde acest lucru nu este posibil (din variate motive, inclusiv cele financiare), realizarea orelor de pregătire în organizații din economia reală unde există mașini, utilaje, echipamente moderne și ele pot fi exploatate pentru procesul de formare un număr limitat de ore și în perioade când ele nu sunt destinate proceselor de afaceri din organizație. În acest context, se impune atragerea în procesul educativ-formativ a personalului capabil și specializat din instituții, întreprinderi, firme, companii;
- Realizarea unor dicționare terminologice;
- Introducerea unor metode psiho-pedagogice adecvate grupului de elevi ce urmează o anumită specialitate, într-un anumit an;
- Creșterea flexibilității în programarea orelor de specialitate, a modulelor, astfel încât să crească numărul de ore pe care elevii îl petrec în organizații din economia reală.



în mare măsură	87	17.1%
în măsură moderată	352	69.3%
deloc	69	13.6%

Fig. 4.9. (8) În ce măsură se leagă disciplinele de specialitate de cunoștințele tale anterioare?

Răspunsurile elevilor, date la întrebarea 8 (fig. 4.9), arată încă o dată că există, dar în măsură moderată, o legătură a disciplinelor de specialitate cu, cunoștințele anterioare. Acest fapt evidențiază că **logica planurilor de**

învățământ, în ceea ce privește succesiunea disciplinelor (convergent pe generarea de competențe) este una adecvată.

Tabelul 4.2. (9) Ce instrumente/echipamente ar ușura pregătirea ta?

Utilaje și mașini necesare:	Materiale bibliografice necesare:
<ul style="list-style-type: none"> • „Mașini de cusut • Fier de călcat • dotarea cabinetelor de specialitate cu utilaje și machete • Echipamente speciale ce simulează activități din viața reală, în laboratoare modern amenajate • utilaje specifice muncii din agricultură • animale și utilaje agricole • Echipamente pentru calcule, case de marcat etc. • Materiale de lucru, pentru realizarea proiectelor de arhitectură, anumitor machete etc. • Microscop • Echipamente electronice • Microscop, halat, ochelari, mănuși • o tipografie de specialitate (echipamente tipografice) • echipamente de construcție” 	<ul style="list-style-type: none"> • „Dicționar de specialitate • Cataloage turistice • Manuale școlare • Caiete de practică • chestionare de practică • Manuale mai bine structurate”
Echipamente ale TIC necesare:	Răspunsuri pozitive:
<ul style="list-style-type: none"> • „Echipamente performante cum ar fi un laptop, calculatoare • Aparatura IT modernă • Imprimante și copiatoare • Internet wireless pentru a putea căuta informații de oriunde • Video/foto proiectoare pentru exemplificarea subiectelor • platforme educaționale de învățare atât în laboratoare cât și pe internet • Tablete, telefoane, laptopuri și alte echipamente electronice • Actualizarea, în sensul up-date, relativ la caracteristicile hardware a computerelor pentru modulul de specialitate” 	<ul style="list-style-type: none"> • „Școala are toate îmbunătățirile necesare pentru pregătirea mea.” • „Nu mai este nevoie de nimic”. • „Școala mea are o bază materială excelentă.”

Răspunsurile la întrebarea 9 (Tabelul 4.2) evidențiază modul în care trebuie să fie îmbunătățită baza materială a școlilor în cazul disciplinelor de specialitate. Astfel, se poate concluziona că **există trei categorii de nevoi, în ceea ce privește: (1) utilaje, mașini, echipamente; (2) echipamente software și hardware, precum și periferice și dispozitive aferente tehnologiei informației și comunicării (TIC); (3) materiale bibliografice.** Realizarea procedurilor de achiziție, investițiile în dezvoltarea infrastructurii școlilor nu fac obiectul prezentei cercetări.

Întrebările 10, 11 și 12 au avut rolul de a identifica transferabilitatea cunoștințelor acumulate la disciplinele de specialitate, în practica profesională.

La întrebarea 10 (fig. 4.10) elevii opinează, **în proporție de 88,4%, că recunosc conexiuni între disciplinele predate, deci recunosc că unele cunoștințe acumulate la unele discipline (de bază, generale sau fundamentale în specialitate), servesc drept bază de dezvoltarea cunoașterii la altele, în special la cele de operare în specialitate (cunoștințe**

specializate sau avansate în domeniul de specialitate). Acest răspuns dovedește încă o dată că programele de studiu au o bună logică a succesiunii disciplinelor.

În ceea ce privește asimilarea cunoștințelor predate la disciplinele de specialitate, răspunsurile date la întrebarea 11 (fig. 4.11) au pus în evidență că 66,7% dintre elevi consideră acest fapt, „în măsură moderată”, iar 29,5% dintre ei au opinat că „în mare măsură”. **Aceste răspunsuri arată că metodele psihopedagogice, metoda predării trebuie să fie îmbunătățite.**

Există și respondenți dezinteresați sau cu un potențial de învățare foarte scăzut: 3,7% dintre elevi au răspuns că nu pot „deloc” să asimileze materia predată în cadrul modulelor de specialitate.

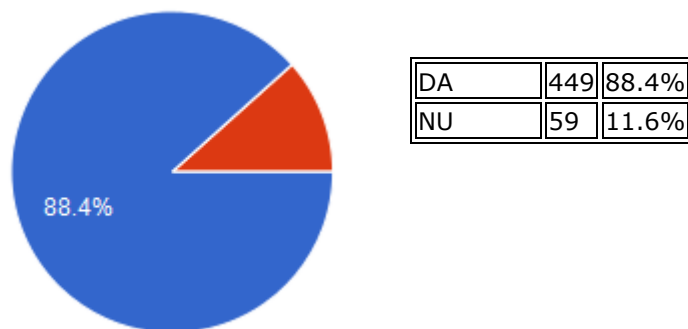


Fig. 4.10. (10) Recunoști conexiunile dintre discipline?

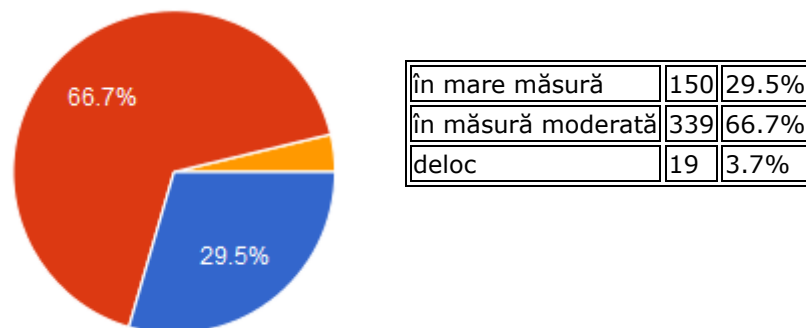


Fig. 4.11. (11) În ce măsură crezi că se poate asimila materia predată în cadrul modulelor?

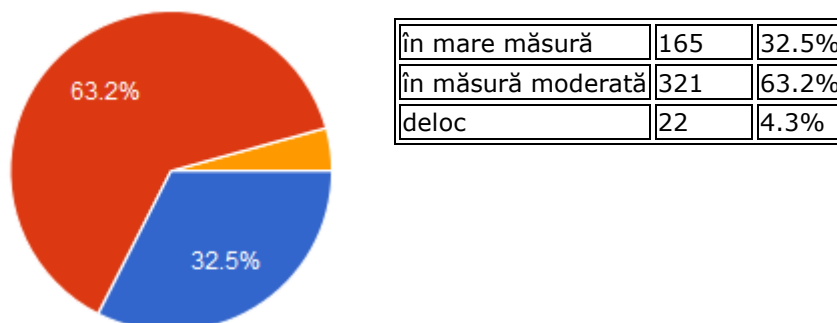


Fig. 4.12. (12) După părerea ta, în ce măsură vei fi capabil să utilizezi acele cunoștințe pe care le dobândești la orele de specialitate?

După cu era de așteptat, măsura în care elevii vor fi capabili să utilizeze acele cunoștințe pe care le dobândești la orele de specialitate în practica exercitării profesiei, meseriei (răspunsul dat la întrebarea 12, fig. 4.12) este similară celei referitoare la capacitatea de asimilare a cunoștințelor de specialitate (răspunsul dat la întrebarea 11). Astfel, **63,2% dintre elevi au afirmat că în măsură moderată vor fi capabili să exploateze cunoștințele de specialitate, în timp ce 32,5% dintre ei au afirmat că „în mare măsură” vor putea face asta. Pesimiștii sau dezinteresații sunt doar într-un procent mic prezenți în categoria de răspunsuri date (doar 4,3%).**

Întrebarea 13 (Ce ar trebui să studiezi în școală pentru a găsi mai ușor un loc de muncă?) a fost concepută ca deschisă, în dorința de a stimula elevii să răspundă, fără ca aceștia să fie constrânși sau orientați de vre-un răspuns sugerat.

Opiniile colectate au fost:

- „Matematica și româna, dar și engleză ... Chimia, biologia;
- Ore de consiliere și orientare profesională, realizate de persoane calificate;
- să studiezi ultimele apariții și tehnologii în construcții;
- Toate materiile necesare pentru a-mi ușura munca;
- Cunoașterea mai mult ori limbi străine ... Tehnici de comunicare;
- ore de educație antreprenorială;
- Cum să trăiești pe propriile puteri;
- Istorie;
- ceva care să fie în concordanță cu cererea și oferta de locuri de muncă;
- discipline tehnologice și consiliere și orientare profesională;
- Să ai cultură generală și lucrurile de bază din specialități;
- Practică Mai multe ore de practică ... mai multe ore la firme (practică);
- Sunt de părere că fiecare materie are un rol important și ne putem folosi de fiecare în parte în viața de zi cu zi. Dar pentru a găsi mai ușor un loc de muncă avem nevoie de cunoștințe în tehnologie și comunicații;
- ore derulate în parteneriate cu antreprenori;
- Ce ar trebui să studiem la școală ar fi despre locurile de muncă pentru specializarea noastră sau să ne învețe despre un loc de muncă, care ne place nouă, nu ce le place profesorilor;
- Limbi străine și despre condiții reale de muncă;

4.1 - Cercetare de marketing privind percepția elevilor asupra produsului educațional¹⁴¹

- *Nu cred că școala are legătură cu găsitul unui loc de muncăDin punctul meu de vedere cred că noi trebuie să ne găsim un loc de muncă, pe cont propriu...;*
- *Ar trebui să învățăm despre anumite lucruri așa cum se întâmplă ele în realitate nu cum ar trebui să se întâmple într-o lume perfectă.*
- *Contabilitate și matematică;*
- *Meserie ... Sudură ... Electrician mecanic ... CNC (mașini-unelte cu comandă numerică, programarea acestora);*
- *Ar trebui să ne alegem noi materiile care vrem să le face pentru că așa am putea să ne alegem o meserie fixă;*
- *Nu știu ce vreau să devin!*
- *Politică etc.”*

În concluzie se poate observa o dispersie a opiniilor elevilor:

- *Pentru discipline, cunoștințe teoretice, dar și aplicative, de specialitate;*
- *Pentru discipline din sfera inter-relaționării (comunicare, limbi străine) și antreprenoriatului;*
- *Pentru discipline realizate în practică și prin vizite în diferite unități, entități din economia reală.*

4.1.3. Concluzii generale ale cercetării

Analiza și sinteza răspunsurilor date de elevi au evidențiat o serie de concluzii, după cum este prezentat sintetic în tabelul 4.3, defalcat pe fiecare obiectiv specific al cercetării.

Tabelul 4.3. Concluziile generale ale cercetării raportate la obiectivele specifice

Percepția elevilor	
Asupra procesului educativ	Privind corelarea competențelor dobândite cu cele necesare pe piața muncii
<p>2. Elevii sunt mulțumiți de nivelul de instruire la disciplinele de specialitate din cadrul școlilor unde sunt înscriși, și pe care o urmează;</p> <p>3. Elevi afirmă că ar fi nevoie de „mai multe ore de practică decât de teorie” și „excursii tematice” pentru a acumula mai ușor cunoștințe de specialitate, dar și folosind caiete de practică și având la dispoziție laboratoare de specialitate echipate modern. Elevii nu consideră utile mijloacele sau materiale de învățare de tip e-learning (portal de învățare);</p> <p>5. Logica înșiruirii disciplinelor de specialitate în planurile de învățământ este, în percepția elevilor, bună. Elevi își pot imagina care sunt sarcinile sale la locul de muncă, în cazul specializării absolvite;</p> <p>6. Dificultăți constatate în asimilarea cunoștințelor de specialitate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>volumul mare de ore la disciplinele de specialitate;</i> • <i>raportul numărului de ore de teorie (prea multe) și a celor</i> 	<p>1. Decizia asupra specialității îmbrățișate de elevi este adoptată de elevi;</p> <p>4. Din pregătirea de specialitate lipsesc demonstrații privind modul în care competențele dobândite sunt utilizate în practică, în corelație cu posturile existente în organizațiile din economia reală;</p> <p>13. Procesul educativ la disciplinele de</p>

<p><i>de practică (prea puține);</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>probleme terminologice, în ceea ce privește înțelegerea limbajului de specialitate;</i> • <i>ritm prea rapid al predării/învățării, inadaptat capacității elevilor de asimilare a cunoștințelor și lipsa de atractivitate a orelor, a demonstrațiilor practice (utilizarea unor metode pedagogice inadecvate);</i> • <i>conexiune slabă a procesului educativ cu situațiile reale din mediul economic (lipsuri în colaborarea școală – instituții sau școală – întreprinderi);</i> • <i>baza materială care susține disciplinele de specialitate are lipsuri sau este inadecvată, nemodernizată.</i> <p>8+10. Logica planurilor de învățământ, în ceea ce privește succesiunea disciplinelor (convergent pe generarea de competențe) este una adecvată</p> <p>9. Există trei categorii de nevoi, în ceea ce privește îmbunătățirea bazei materiale a școlilor: (1) utilaje, mașini, echipamente; (2) echipamente software și hardware, precum și periferice și dispozitive aferente tehnologiei informației și comunicării (TIC); (3) materiale bibliografice.</p> <p>11+12. Metodele psiho-pedagogice, metodică predării trebuie să fie îmbunătățite pentru a crește capacitatea elevilor de a asimila cunoștințele de specialitate și a le putea utiliza în practicarea unei profesii;</p>	<p>specialitate ar trebui să conțină:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Discipline teoretice, dar și aplicative, de specialitate;</i> • <i>Discipline din sfera inter-relaționării (comunicare, limbi străine) și antreprenoriatului;</i> • <i>Discipline realizate în practică și prin vizite în diferite unități, entități din economia reală.</i>
<p>7. Măsuri ce trebuie avute în vedere pentru îmbunătățirea managementului procesului educativ la disciplinele de specialitate (inclusiv în ceea ce privește creșterea calității procesului):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Schimbarea conținutului orelor de predare a cunoștințelor teoretice, prin extinderea locației lor în instituții, firme sau întreprinderi din economia reală (chiar prin excursii tematice);</i> • <i>Modernizarea bazei materiale sau acolo unde acest lucru nu este posibil (din variate motive, inclusiv cele financiare), realizarea orelor de pregătire în organizații din economia reală unde există mașini, utilaje, echipamente moderne și ele pot fi exploatate pentru procesul de formare un număr limitat de ore și în perioade când ele nu sunt destinate proceselor de afaceri din organizație. În acest context, se impune atragerea în procesul educativ-formativ a personalului capabil și specializat din instituții, întreprinderi, firme, companii;</i> • <i>Realizarea unor dicționare terminologice;</i> • <i>Introducerea unor metode psiho-pedagogice adecvate grupului de elevi ce urmează o anumită specialitate, într-un anumit an;</i> • <i>Creșterea flexibilității în programarea orelor de specialitate, a modulelor, astfel încât să crească numărul de ore pe care elevii îl petrec în organizații din economia reală.</i> 	

4.2. Cercetare de marketing privind percepția cadrelor didactice asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România

4.2.1. Repere metodologice

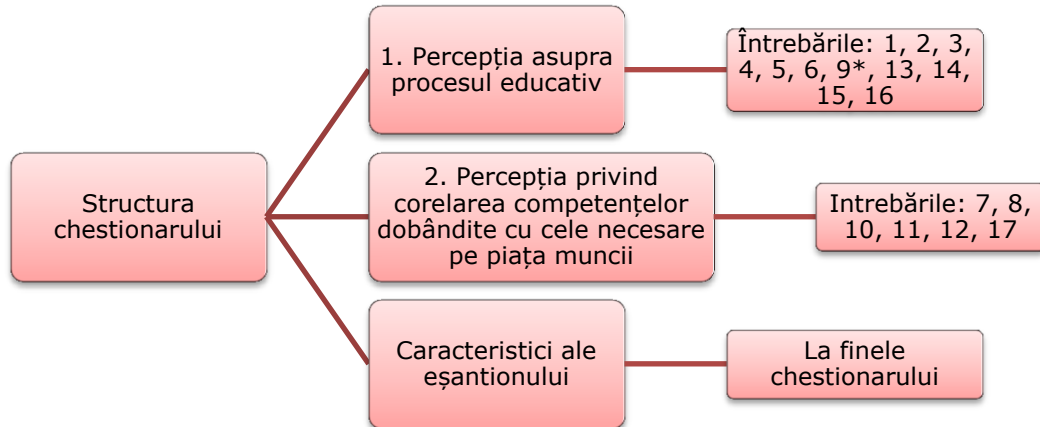
Obiectivul general al cercetării în cadrul acestui subcapitol este investigarea percepției cadrelor didactice din învățământul preuniversitar românesc asupra procesului de învățământ. Cercetarea a vizat doar cadrele didactice de la învățământul profesional și tehnic, prin intermediul cărora sunt dezvoltate competențe tehnice.

Motivația unei astfel de investigații se bazează pe observațiile și cercetările referențiale bibliografice și a celui legislativ național (mențiuni prezentate în capitolele 1, 2 și 3, în conformitate cu politicile și măsurile de tip operațional definite pentru compatibilizarea, integrarea și alinierea, educației preuniversitare din România cu cea de la nivel european, dar și pentru corelarea acesteia cu cerințele pieței muncii) și potrivit cărora calitatea produsului educativ și a procesului de realizare-livrare a acestuia sunt puternic condiționate de management educațional (cu referire directă la organizațiile de formare din domeniu, existente la nivel național).

Obiectivele specifice urmărite au fost identice cu cele definite în cazul cercetării asupra eșantionului de elevi (capitolul 4.1), pentru a se putea realiza o comparație a rezultatelor obținute. Astfel, obiectivele specifice au fost:

1. Capitalizarea de informații privind percepția, satisfacția și satisfacerea nevoii de învățare din instituții ale învățământului preuniversitar, cu descriere unor aspecte relevante privind realizarea proceselor de învățare-predare - percepția asupra procesului educativ;
2. Identificarea percepției asupra dezvoltării profesionale pe baza competențelor dobândite (teoretice și practice) - percepția privind corelarea competențelor dobândite cu cele necesare pe piața muncii.

Metoda de cercetare folosită a fost **sondajul pe bază de chestionar**. Astfel, a fost conceput și utilizat un **chestionar** (conținând 17 întrebări din care 2 deschise și restul închise, răspunsurile fiind colectate prin intermediul unor scale Likert cu 2, 3, 4 sau 5 puncte, în funcție de interesul de cercetare) a cărui structură cuprinde întrebări grupate pe fiecare obiectiv specific urmărit (**Anexa 4**), conform celor prezentate în fig. 4.13.



*) lipsuri constatate

Fig. 4.13. Structura chestionarului: grupe de întrebări aferente obiectivelor specifice

Populația investigată a fost formată din cadre didactice de la mai multe unități ale învățământului preuniversitar (licee, școli, colegii cu diferite profile) din diferite județe ale României, cuprinzând aproape toate regiunile țării (județele: Arad, Brașov, București, Constanța, Covasna, Galați, Harghita, Ilfov, Iași, Mureș). Chestionarul a fost distribuit on-line, prin vizite la instituțiile de învățământ din zonă (utilizând accesul la platforma on-line prin intermediul bazei materiale a laboratoarelor de informatică din școli), în perioada **octombrie 2012 – iunie 2013**. Astfel, au fost obținute **113 chestionare valide** (complet și corect completate).

1. Informații generale privind eșantionul de cadre didactice supus investigației

Structura eșantionului în funcție de genul respondenților este prezentată în fig. 4.14. Din figură se observă că 78,06% dintre respondenți sunt femei, în timp ce doar 21,94% dintre respondenți sunt bărbați. În concluzie, majoritatea celor care au completat chestionarul care face obiectul acestei cercetări sunt respondenți de gen feminin, iar rezultatele obținute reflectă mai degrabă percepțiile acestora.

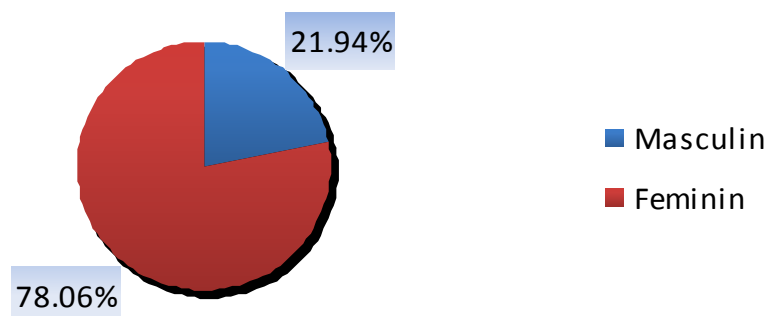


Fig. 4.14. Genul respondenților

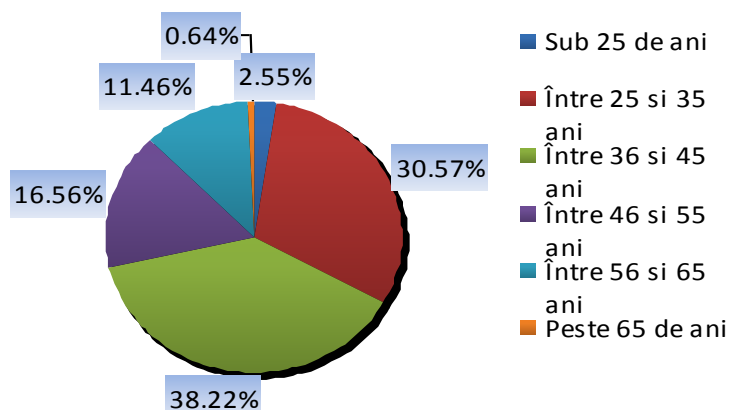


Fig.4.15. Vârsta respondenților cuprinși în sondaj

În ceea ce privește vârsta respondenților, din fig. 4.15. se observă că cea mai mare parte a respondenților au vârsta cuprinsă între 36 și 45 de ani (38,22% dintre respondenți). Aceștia sunt urmați de cei cu vârsta între 25 și 35 de ani (30,57% dintre respondenți). La polul opus se află respondenții cu vârsta sub 25 de ani (2,55% dintre respondenți) și cei peste 65 de ani (0,64% dintre respondenți). Se observă că distribuția respondenților în funcție de vârstă respectă distribuția normală, similar situației existente la nivel național în educație⁵⁰.

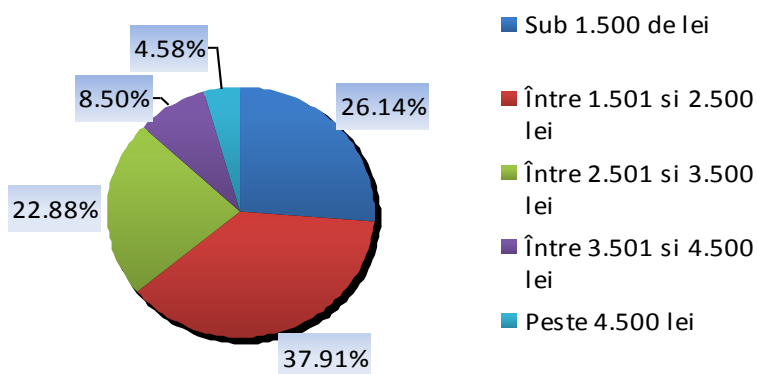


Fig.4.16. Venitul mediu lunar al gospodăriei relativ la respondenții cuprinși în sondaj

Din datele prezentate în fig. 4.16 s-a evidențiat, în ordine descrescătoare, că respondenții au următorul nivel al veniturilor medii ale gospodăriei: (1) 37,91% dintre respondenți au venituri între 1.501 și 2.500 de lei, (2) 26,14% dintre respondenți au venituri sub 1500 de lei, (3) 22,88% dintre respondenți au venituri între 2.501 și 3.500 de lei, (4) 8,50% dintre respondenți au venituri între 3.501 și 4.500 de lei și (5) 4,58% dintre respondenți au venituri între peste 4.500 de lei.

⁵⁰ Conform datelor statistice relativ la anul 2013 furnizate de INS.

În fig. 4.17 este prezentată structura eșantionului în funcție de numărul de persoane din gospodărie. Cei mai mulți respondenți (41,46%) fac parte din gospodăria cu 3 membri în timp ce 25,61% fac parte din gospodăria cu 2 membri. Din figură se mai observă că 15,85% din respondenți trăiesc singuri iar 7,32% dintre aceștia fac parte din gospodării mari, cu peste 5 persoane.

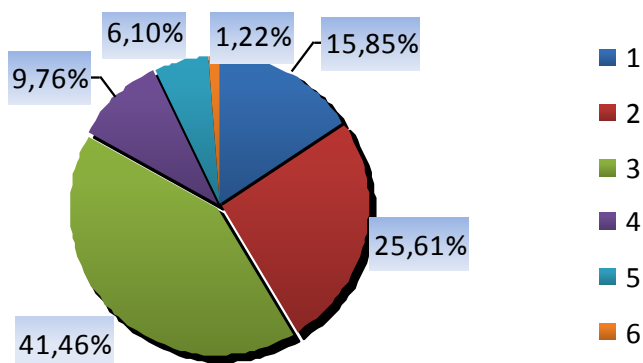


Fig.4.17. Numărul de persoane din gospodăriile respondenților cuprinși în sondaj

Structura eșantionului în funcție de mediul în care respondenții își desfășoară activitatea este prezentată în Fig. 4.18. Se observă că 66,88% dintre respondenți provin din mediul urban în timp ce 33,12% dintre respondenți provin din mediul rural. În concluzie, majoritatea celor care au completat chestionarul care face obiectul acestui studiu empiric locuiesc în orașe, rezultatele obținute reflectă mai degrabă percepțiile acestora.

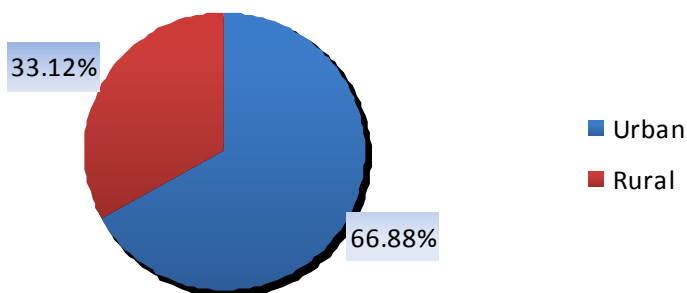


Fig.4.18. Mediul de activitate al respondenților cuprinși în sondaj

2. Analiza eșantionului în funcție de caracteristicile referitoare la activitatea în învățământ

a. Vechimea în învățământ a respondenților

În Fig. 4.19 este prezentată structura eșantionului în funcție de vechimea în învățământ a respondenților. Analizând rezultatele prezentate putem ordona crescător respondenții incluși în eșantion pe baza acestui criteriu.

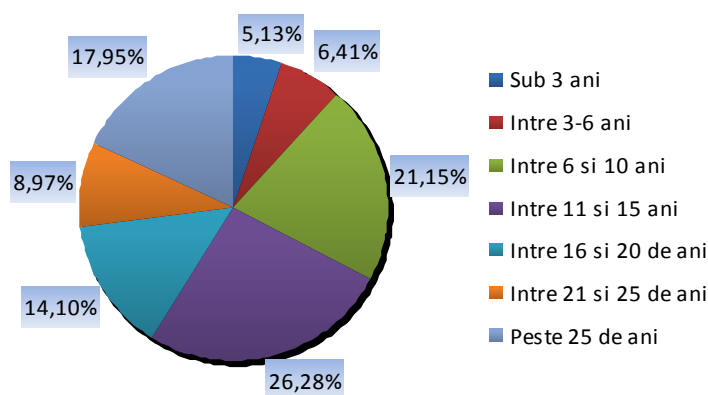


Fig.4.19. Vechimea în învățământ a respondenților

Așadar, în ordinea crescătoare a vechimii regăsim următoare structură: (1) sub 3 ani (5,13% dintre respondenți); (2) între 3-6 ani (6,41% dintre respondenți); (3) între 6 și 10 ani (21,15% dintre respondenți); (4) între 11 și 15 ani (26,28% dintre respondenți); (5) între 16 și 20 ani (14,10% dintre respondenți) (6) între 21 și 25 ani (8,97% dintre respondenți) și (7) peste 25 ani (17,95% dintre respondenți). Sintetizând datele de mai sus, putem afirma că aproximativ 60% din respondenți au o experiență de peste 10 ani în învățământ.

b. Numărul de locuri de muncă avute în învățământ

În Fig. 4.20 este prezentată structura eșantionului în funcție de numărul de locuri de muncă avute în învățământ. Observăm că aproximativ jumătate din respondenți au avut până în prezent un număr de 2-3 locuri de muncă în învățământ, respectiv 30,97% dintre aceștia au avut un singur loc de muncă.

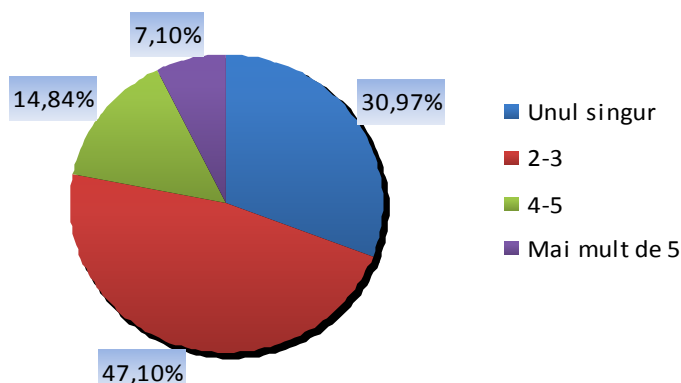


Fig.4.20. Numărul de locuri de muncă avute în învățământ

c. Titulatura în cadrul unității de învățământ

În Fig. 4.21 este prezentată structura eșantionului în funcție de titulatura respondenților în cadrul unității de învățământ.

Observăm că 70,06% din respondenți sunt titulari pe post în cadrul unității de învățământ, diferența de aproximativ 30% fiind reprezentată în principal de suplinitori (16,56%), profesori calificați (8,28%), profesori necalificați și cadre didactice asociate.

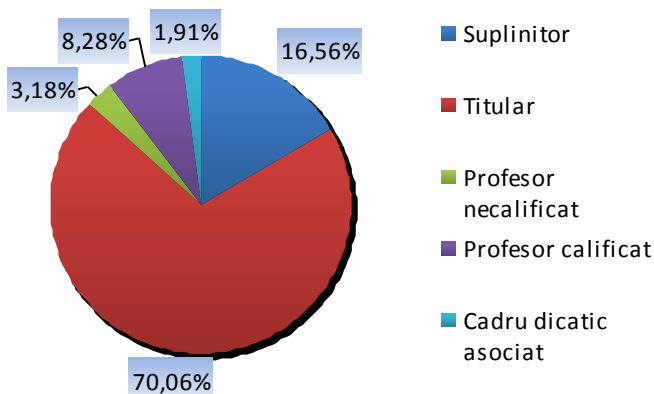


Fig.4.21. Titulatura în cadrul unității de învățământ

d. Gradul didactic

În

Fig.4.22 este prezentată structura eșantionului în funcție de gradul didactic al respondenților care fac parte din eșantion. Observăm că cea mai mare parte a respondenților (44,52%) este formată din cadre didactice care au obținut gradul 1, 2,58% dintre aceștia având studii doctorale. Regăsim o pondere destul de mică de respondenți (7,10%) formată din debutanți în învățământ.

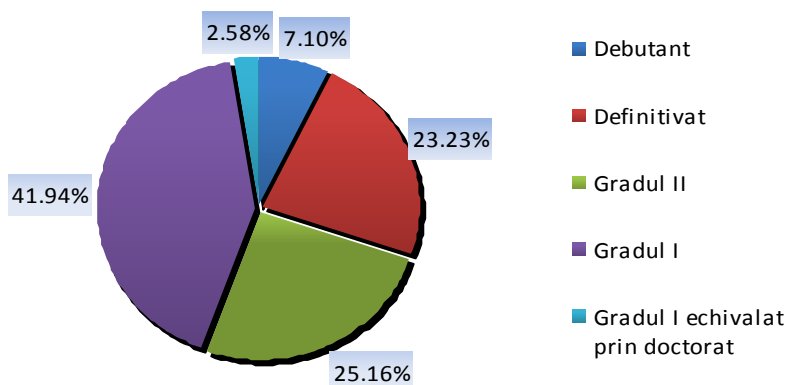


Fig.4.22. Structura eșantionului pe grade didactice

4.2.2. Prelucrarea datelor experimentale. Rezultate și concluzii

Prezentarea și analiza rezultatelor cercetării se realizează în conformitate cu ordinea impusă de succesiunea întrebărilor din chestionarul conceput (întrebările 1 –

17), iar concluziile vor fi formulate ținând seama de cele două obiective specifice enunțate anterior.

Răspunsul la întrebarea 1 (Fig. 4.23) a scos la iveală că în proporție de 72,6%, cadrele didactice au constat faptul că există suprapuneri în conținutul unor discipline predate. Ca urmare se poate concluziona că, **se impun a fi făcute analize în ceea ce privește conținutul fișelor disciplinelor din programele școlare, astfel încât să nu apară suprapuneri, reluări sau omisiuni ale cunoașterii și care au putea genera pierderi de informații sau cunoștințe aferente competențelor dobândite de elevi.** Totodată, se impune corelarea „în fapt” a conținutului disciplinelor, evitându-se apariția unor diferențe în ceea ce privește conținutul disciplinelor, așa cum apare el descris prin fișa disciplinei și activitatea didactică efectivă.

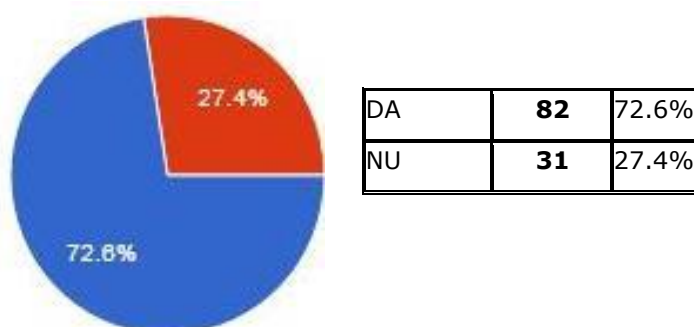


Fig. 4.23. (1) V-ați mai confruntat cu situații în care aceeași parte de materie era cerută la mai multe discipline?

În ceea ce privește răspunsul la întrebarea 2 (fig. 4.24) s-a constatat că materia predată este în proporție de 38,1% corespunzătoare și 33,6% bună din punct de vedere a tematicii, cuprinsului acesteia. O proporție relativ mică a respondenților (16,8% dintre respondenți consideră conținutul ca fiind risipitor și 11,5% consideră conținutul lacunar). În concluzie, se impune realizarea reformei de conținut a numeroase discipline, prin discuții și argumentări între cadrele didactice de la aceeași unitate de învățământ (discuții inclusiv prin analiza succesiunii cunoștințelor diferitelor discipline în succesiunea logică a acestora din planul de învățământ), prin comparații și schimburi de experiență între școli.

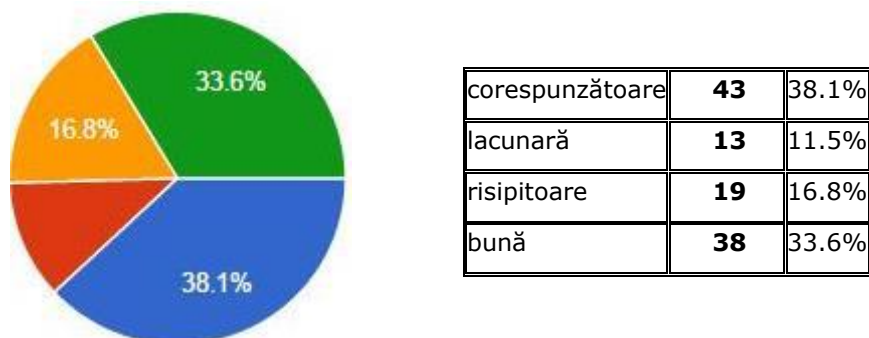


Fig. 4.24. (2) Cât este de cuprinzătoare materia, după părerea dumneavoastră?

Identificarea lipsurilor de cunoaștere din cadrul disciplinelor predate s-a realizat prin intermediul întrebării 3 (fig. 4.25). Răspunsurile au evidențiat, în proporție de 47,8%, lipsuri ale cunoștințelor teoretice și practice de-o potrivă, 37,2% dintre respondenți au afirmat că disciplinele predate au lipsuri în plan practic și doar 15% dintre respondenți au recunoscut că disciplinele lor au lipsuri în plan teoretic. Astfel, **se impune realizarea unor dezbateri temeinice pentru realizarea reformei de conținut a disciplinelor.**

În tabelul 4.4 (întrebarea 4) sunt prezentate elemente, instrumente, metode și mijloace pentru dezvoltarea învățământului profesional și care au fost ierarhizate de respondenți în ordinea priorității sau adecvantei. Se observă că elementele considerate cu importanță mare și prioritare a fi adoptate, implementate în școli sunt: modernizarea/înființarea suprafețelor destinate instruirii practice în cadrul școlii (21,2%), mai multe ore de practică decât ore de teorie (18,6%), echiparea laboratoarelor de specialitate cu tehnici moderne de învățare (17,7%) și introducerea unor manuale de specialitate (15%).

Răspunsurile cadrelor didactice la întrebarea 4 (fig. 4.26) vin în întâmpinarea opiniilor exprimate de elevi, în ceea ce privește creșterea numărului de ore de practică și dezvoltarea bazei materiale din școli (actualizare, modernizare).



Fig. 4.25. (3) Pe ce plan ați schimba lipsurile din cadrul disciplinei?

Tabelul 4.4. (4) Care dintre elementele enumerate mai jos ar fi cele mai potrivite pentru dezvoltarea învățământului profesional?

introducerea unor manuale	17	15%
introducerea caietelor de practică	10	8.8%
organizarea unor excursii tematice	11	9.7%
mai multe ore de practică decât ore de teorie	21	18.6%
echiparea laboratoarelor de specialitate cu tehnici moderne de învățare	20	17.7%
modernizarea/înființarea suprafețelor destinate instruirii practice în cadrul școlii	24	21.2%
utilizarea materialelor auxiliare electronice în cadrul școlii	5	4.4%
înființarea unui portal media național al Învățământului profesional	5	4.4%

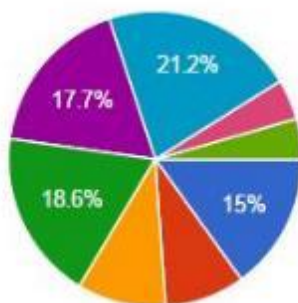


Fig. 4.26. Reprezentarea grafică a răspunsurilor de la întrebarea 4

Respondenții cadre didactice consideră că lipsa manualelor (Tabelul 4.5 și fig. 4.27) obstrucționează „în măsură moderată” (57,5%) activitatea didactică în opinia unora și în proporție de 31,9% „în mare măsură, pentru că la specialitatea mea nu există manuale”. **Răspunsul se explică prin faptul că în mare majoritate respondenții au o vechime apreciabilă în învățământ și au gradul didactic I sau II, deci experiența didactică este cea care facilitează procesul educativ, chiar și în lipsa unor manuale de specialitate.** Cu toate acestea, cadrele didactice participante la cercetare au afirmat în mare proporție (75,2%) că nu este de ajuns cantitatea și calitatea manualelor în procesul instructiv – educativ (întrebarea 6, fig. 4.28). Se impune deci o reconsiderare a celor aspecte legate de manualele școlare, cu identificarea unor măsuri fezabile care să conducă la creșterea calității, în primul rând, și apoi la cea a calității (editarea în diferite locații distribuite geografic, pe regiuni, de exemplu).

Tabelul 4.5. (5) În ce măsură lipsa manualelor obstrucționează munca profesorului?

în mare măsură, pentru că la specialitatea mea nu există manuale	36	31.9%
în măsură moderată	65	57.5%
puțin	7	6.2%
deloc	5	4.4%

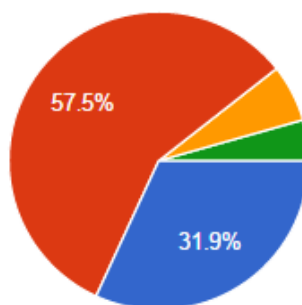


Fig. 4.27. Reprezentarea grafică a răspunsurilor de la întrebarea 5

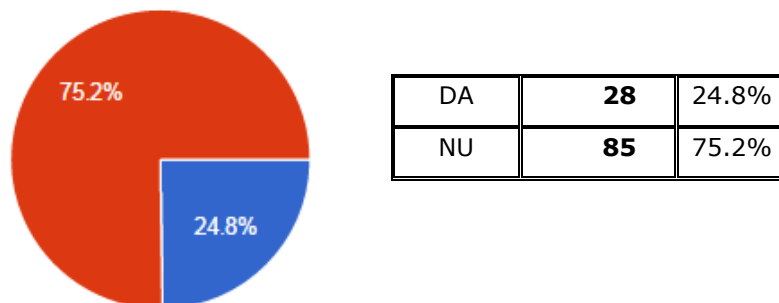


Fig. 4.28. (6) Este de ajunsă cantitatea și calitatea manualelor în procesul instructiv - educativ?

Răspunsurile la întrebarea 7 (fig. 4.29) au arătat încă o dată (în mod similar cu cele afirmate și susținute de eșantionul de elevi supus investigației - capitolul 4.1) că programele școlare de la învățământul profesional și tehnic, precum și conținutul disciplinelor, oglindesc „în măsură moderată” (64,6%) și „mare măsură” (30,1%) cerințele competențelor profesionale în pregătirea elevilor. **Se poate concluziona, că mai buna aliniere a pregătirii elevilor la cerințele privind competențele profesionale (necesare pe piața muncii) este dorită atât de cadre didactice (ca dimensiune importantă a succesului didactic, reflectat prin absorbția unui % mare al absolvenților pe piața muncii), cât și de elevi** (după cum este prezentat în capitolul 4.1).

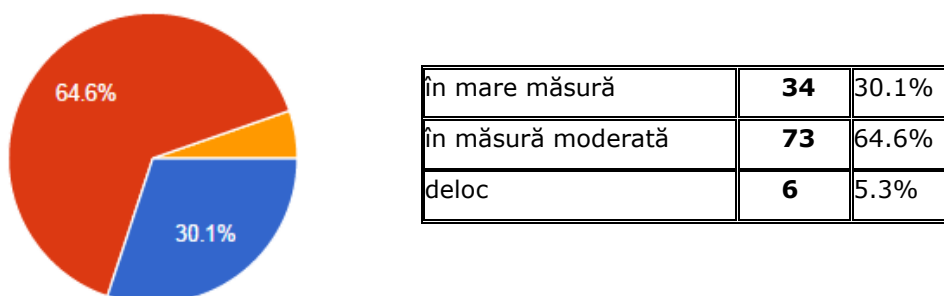


Fig. 4.29. (7) În ce măsură oglindește pregătirea elevilor, cerințele competențelor profesionale?

Răspunsurile la întrebarea 8 (fig. 4.30) **demonstrează necesitatea și importanța, susținută și de cadrele didactice, a practicii în formarea competențelor profesionale (tehnice)**: 40,7% susțin că „în școală, în timpul practicii” aceste competențe au cea mai mare intensitate în ceea ce privește dobândirea, 32,7% dintre respondenți au susținut că aceste competențe se formează, dobândesc predominant „în școală, în timpul orelor”, iar 26,5% dintre respondenți au susținut că dobândirea competențelor profesionale (tehnice) se realizează predominant „în unități, în perioada practicii comasate”.

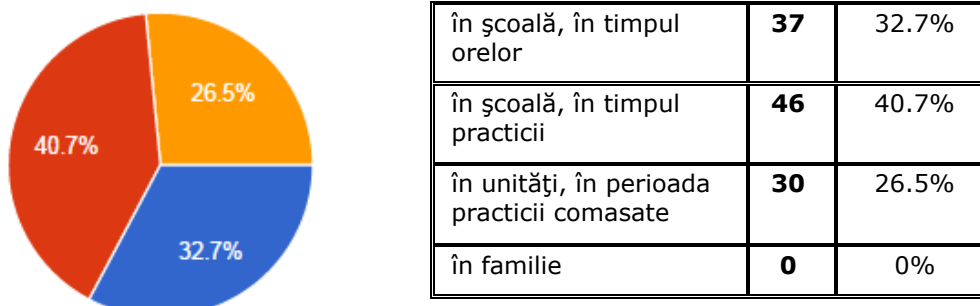


Fig. 4.30. (8) Unde asimilează elevul cerințele competențelor profesionale

Întrebarea 9 a fost definită ca una deschisă, în dorința de a capitaliza cât mai multe opinii asupra dificultăților, lipsurilor în pregătirea elevilor de la învățământul profesional și tehnic.

În cazul întrebării deschise: „9. Enumerați lacunele pregătirii profesionale/învățământului profesional” au fost selectate cele mai reprezentative răspunsuri, eliminându-le pe cele care erau identice sau care exprimau diferit aceeași opinie. **Aspecte constatate** au fost:

- „Ore la discipline de cultura generala foarte multe. Legătura cu agenții economici - dotarea laboratoarelor
- Nu se corelează partea teoretică cu partea practică.
- Nu exista manuale si nici auxiliare pentru mecanica auto-învățământ profesional.
- introducerea unor manuale
- efectuarea orelor de laborator și instruire practică cu echipamente vechi, uzate - lipsa manualelor - existența unor auxiliare incomplete - lipsa motivației profesorului
- mai multa pregătire practică la unități de alimentație publică
- Materia din matematică nu este pe plan practic și nici pe bază de dobândire a gândirii logice.
- În specialitatea mea, clasele ar trebui împărțite pe 2 grupuri pentru specializare în același domeniu evitând formarea în aceeași profil a unui număr mare de elevi și permițând totodată diversificarea profesiilor, meseriilor
- Pregătirea profesionala sau învățământul profesional ...???? 1. Sunt prea multe lacunele pregătirii profesionale pentru a fi aici prezentate. 2. Nu știm exact cum va fi organizată școala profesională noua.
- Lipsa interesului elevilor - Lipsa motivației de a învăța
- lipsa unităților care să îi primească pe elevi în practică
- Lipsa manualelor în limba maternă, unui laborator specialitate
- lipsa motivației agenților economici în pregătirea elevilor aflați la practică
- organizarea unor excursii tematice
- Nu există interes pentru învățământul profesional, elevii nu au unde să facă practică pentru că industria a dispărut, nu mai sunt fabricile cu utilajele, mașinile-unelte necesare. Dezinteresul părinților și elevilor față de liceele tehnologice/școlile profesionale: părinții elevilor nu vor să-și dea copiii la școala profesională pentru că nu văd oportunitățile de angajare la absolvirea școlii. Școlile nu au baza materială necesară desfășurării instruirii practice a elevilor.
- lipsa manualelor in limba maghiara lipsa caietelor de practică
- lipsa interesului din partea elevilor, lipsa manualelor in limba maghiara

- *Toata fundamentarea teoretică are la baza repere tehnologice depășite. Manualele sunt copii nefericite ale altor mai multe manuale din care s-a spicuit fără nicio gândire "inginerască". Pregătirea practică nu se poate realiza optim deoarece nu există baza materială adecvată.*
- *Nu știu.*
- *LIPSA MANUALELOR ȘI A EXEMPLELOR PENTRU PRACTICA - IMPLICAREA SLABĂ A ELEVILOR LA INSTRUIREA PRACTICĂ LA AGENTUL ECONOMIC*
- *Mai multă practică, mai puțină teorie*
- *Suprapunerea unor module.*
- *Cea mai mare lacună este luftul nepermis de mare între numărul absolvenților pregătiți și numărul locurilor de muncă existente de la momentul absolvirii.*
- *Dotarea școlilor profesionale, dotarea claselor profesionale este insuficientă.*
- *Cadrelor didactice trebuie plătite pentru a efectua training-uri de specialitate, mai ales practice pe resursele materiale din dotare, astfel încât ele să cunoască lecțiile practice foarte bine. Numai așa, în domeniul exersării practice, viitorii tineri elevi vor fi pregătiți mai temeinic.*
- *Lipsa disciplinei elevilor;*
- *Lipsa interesului și a motivației agenților economici; Investiții disproporționate în învățământul profesional și tehnic;*
- *Lipsa unei strategii aplicabile în domeniul învățământului profesional și tehnic;*
- *aplicabilitatea teoriei în practică – agenți economici dornici de a lucra cu elevii*
- *modernizarea/înființarea suprafețelor destinate instruirii practice în cadrul școlii*
- *lipsa dotărilor din școli plan de învățământ rupt de realitate legislație care nu încurajează agentul economic pentru practica elevilor*
- *Lipsa manualelor*
- *Echiparea laboratoarelor cu tehnici moderne de instruire, modernizarea spațiilor de instruire practică s.a.*
- *CURRICULA EXCESIV TEORETICĂ LIPSA DOTĂRILOR MODERNE*
- *multă teorie la cultura generală - dezinteres al agenților economici - atelierele școlii neutilitate cu tehnologie modernă - dezinteres al maiștrilor instructori care predau tot teorie*
- *dotare insuficientă - lipsa agenților economici care să dorească primirea elevilor în practică - dezinteresul elevilor și părinților pentru domeniul tehnic*
- *învățământ profesional cu durată de trei ani*
- *Lipsa motivației și lipsa interesului la elevi.*
- *Caiete de practică elaborate unitar*
- *Foarte mulți elevi într-o grupă în timpul practicii*
- *lipsa manualelor în limba minorităților naționale*
- *Număr mare de ore de matematică.*
- *modernizarea/înființarea suprafețelor destinate instruirii practice în cadrul școlii*
- *Lipsa manualelor, a auxiliarelor curriculare*
- *Mai multă practică, mai puțină teorie. Condiții mai bune de muncă.*
- *stimularea elevilor și a profesorilor; lipsa bazei materiale corespunzătoare; agenții economici să atragă forța tânără de pe piața muncii*
- *Cunoștințele asimilate anterior pe care ar trebui să se bazeze procesul instructiv-educativ la acest nivel.*
- *Nesincronizarea posibilă între momentele de primire a noțiunilor teoretice cu aplicarea lor în practică de către elevi.*
- *Competențele vor fi dobândite ulterior parcurgerii procesului de învățare care trebuie să fie exclusiv teoretic. Se formează numai pe baza unei solide pregătiri teoretice acumulate și prin memorare. Singurul fel în care se pot forma competențele constă în*

activitatea la locul de munca. Altfel înseamnă ca pui boii înaintea carului. Așa îmi explic dezastrul din învățământul actual.

- lipsa materialelor auxiliare electronice
- Lipsa manualelor in limba materna
- Spațiile, unde se desfășoară activitatea practică, nu sunt amenajate corespunzător. Lipsa de materiale.
- Lipsa de interes a elevilor
- PASIVITATEA UNOR ELEVI INDIFERENT CE ÎI ÎNVEȚI SAU CE LE PREZINȚI TEORIA MAI BINE STRUCTURATA SI SA SE FACĂ SIMULTAN CU ORELE DE PRACTICA. MAIȘTRII SA SE UITE PE CAIETELE DE TEORIE SI SA APLICE PRACTIC NOȚIUNILE ÎNVĂȚATE (NU SA LE PREDEA DIN NOU TEORIA)
- nu se corelează disciplinele științelor naturii cu cerințele la disciplinele tehnice - de exemplu la electronica digitala funcția exponențială se studiază la jumătatea semestrului 1, iar despre dioda și funcționarea ei la începutul semestrului
- de cultura generala (Matematica, lb. și literatura romana, de comunicare,) - cunoștințe de baza specifice meseriei - capacitate de sinteza și de analiza
- Neconcordanța unor module
- LIPSA DOTĂRII SCOLII CU ECHIPAMENTE SI SOFTURI IN CONCORDANTA CU NOILE TEHNOLOGII SI CU COMPETENȚELE PE CARE AR TREBUIE SA LE DOBÂNDEASCĂ ELEVII LA SFÂRȘITUL SCOLII - PROGRAME ȘCOLARE ÎNVECHITE CE NU SUNT IN CORELAȚIE CU NOILE TEHNOLOGII - LIPSA MOTIVAȚIEI ELEVULUI CARE PROVINE DIN LIPSA UNUI LOC DE MUNCA LA SFÂRȘITUL SCOLII DECI IMPLICIT DIN NEIMPLICAREA AGENȚILOR ECONOMICI CARE NU SUNT PREOCUPAȚI DE CREAREA FORȚEI DE MUNCA IN RÂNDUL TINERILOR
- lipsa dotărilor
- Lipsa dotărilor specifice meseriei. Implicare agenților economici in derularea orelor de practica.
- lipsa manualelor mai ales la clasele a XI a și a XII a - lipsa motivației elevilor înscriși la specialități pentru care oferta pe piața muncii este mica
- lipsa unor programe actualizate in pas cu evoluția tehnologica dotări insuficiente in laboratoare și ateliere școala putini agenți economici dornici sa colaboreze cu școlile
- lipsa manualelor - lipsa caietelor de practica elaborate unitar
- manuale insuficiente
- atitudinea față de învățatură aspirațiile interesele
- nu este centrată pe pregătirea completă într-o meserie absolventul nu este pregătit pentru a practica meseria imediat după terminare recomand aplicarea sistemului dual /expl. GERMANIA/
- pregătire slaba din gimnaziu Dezinteres din partea elevilor
- lipsa demanuale, lipsa de caiete de exerciții, materiale audiovizuale
- introducerea caietelor de practică
- curriculum stufos, unele conținuturi inutile -resurse insuficiente- lipsa manuale de specialitate -se lucrează greu cu grupe mari de elevi, îndeosebi la orele de laborator și aplicații practice - lipsa softuri specializate (rămâne la latitudinea profesorului să le realizeze, ceea ce deseori nu se întâmplă din cauza volumului mare de munca și a lipsei factorului motivațional)
- DEZINTERESUL MAJOR AL ELEVILOR
- ...multe
- NU SUNT ATELIERE PENTRU PREGĂTIREA PRACTICA, DOTATE CORESPUNZĂTOR
- lipsa materialelor didactice de ultima generație
- Practica prea putina

- lipsa de interes a elevilor pentru pregătire - lipsa manualelor, auxiliarelor curriculare - lipsa portofoliilor de practică/jurnale de practică - pregătirea precară a unor profesori, maiștrii instructori - lipsa materialelor didactice/materii prime pentru instruirea practică - lipsa dotărilor corespunzătoare pentru procesul instructiv-educativ
- înființarea unui portal media național al Învățământului profesional
- lipsa manualelor -o singura ora de informatica -nr. redus de ore de instruire practică - dezinteresul elevilor din cauza situației economice a zonei –subfinanțarea prin legea bugetului după număr de elev
- PUȚINE ORE DE PRACTICA
- Prea puțină teorie sau teorie care nu mai are legătura cu realitatea.
- Lipsa dotărilor din laboratoare și ateliere Lipsa manualelor și a auxiliarelor didactice lipsa caietelor de practica numărul insuficient al orelor de pregătire tehnologica
- lipsa de interes din partea elevilor raportarea societății la aceasta problema
- lipsa manualelor de specialitate
- Lipsa interesului din partea elevilor deoarece nu sunt motivați cu locuri de munca bine retribuiți.
- ore insuficiente Atelierele și laboratoarele necorespunzătoare lipsa auxiliarelor curriculare și a manualelor lipsa caietelor și a îndrumătoarelor de practica
- PEA MULTE DISCIPLINE TEORETICE ECHIPAMENTE ÎNVECHITE
- lipsa manualelor -lipsa dotărilor din scoli - găsirea din ce în ce mai greu a agentului economic care să-i primească la practica
- suprapunerea pe orizontală și verticală a cerințelor /competențelor - insuficienta dotare a laboratoarelor și atelierelor de pregătire practica - dificultatea realizării de parteneriate viabile cu agenți economici
- lipsa manualelor, programa școlară
- organizarea unor excursii tematice
- manualele
- Lipsa de delegare și dorința de a controla în totalitate afacerea. Viziune strategică limitată
- Baza materială nu este actualizată
- necorelarea pregătirii teoretice cu cea practica
- introducerea unor manuale
- Laboratoare și ateliere cu dotare necorespunzătoare.
- Lipsa unei dotări corespunzătoare. Slabă pregătire a elevilor. Nu se lucrează cu grupe de elevi. Neimplicarea corespunzătoare a agenților economici.
- Nu știu
- introducerea caietelor de practică
- Lipsa unei baze materiale care să tina pasul cu tehnologia.”

În concluzie, lipsurile, lacunele constatate sunt similare celor afirmate de eșantionul de elevi (capitolul 4.1), dar apar și unele opinii suplimentare legate de comportamentul elevilor față de școală și procesul educativ. Astfel, sumarul concluziilor a identificat:

- Demotivarea, lipsa de interes, delăsarea și dezinteresul elevilor pentru școală și procesul educativ care se desfășoară în cadrul acesteia;
- Lipsa unui timp și spațiu mai generoase pentru disciplinele de specialitate, pentru activități practice, față de volumul mare de ore la disciplinele generale;
- Raportul numărului de ore de teorie (prea multe) și a celor de practică (prea puține);
- Lipsa unor colaborări, conexiuni cu mediul de afaceri și instituții pentru a susține procesul educativ cu situațiile reale din mediul economic (lipsuri în colaborarea școală – instituții sau școală – întreprinderi);

- Lipsa unor profesori, maiștrii instructori bine pregătiți, mai ales în cazul activităților practice;
- Lipsuri la baza materială care să susțină disciplinele de specialitate (are lipsuri sau este inadecvată, nemodernizată);
- Lipsa unor manuale, îndrumătoare de specialitate, caiete de practică, a unor auxiliare curriculare.

Cu toate lipsurile și aspectele negative identificate și opiniate de cadrele didactice față de învățământul profesional și tehnic (răspunsuri date la întrebarea 9), se constată încrederea că, chiar și în situația existentă, procesul educativ permite, în proporție de 67,3%, ca absolvenții să fie absorbiți de piața muncii. Acest răspuns a fost identificat printr-un joc de rol, corespunzător întrebării 10 (fig. 4.31). **Se poate concluziona, faptul că există o aliniere bună a competențelor profesionale dobândite în școală cu cele cerute de piața muncii.** Ca și completare, răspunsul la întrebarea 11 evidențiază faptul că personalul didactic cunoaște (97,3%) care sunt competențele pe care ar trebui să le dețină un elev la sfârșitul ciclului de pregătire. **Acest fapt demonstrează că profesorii sunt racordați la preocupările comunității lor profesionale (pe specialitate, profil) și au legături cu specialiști din companii, întreprinderi sau instituții pentru a se informa privind dinamica profesiilor pentru care ei pregătesc personal calificat.**

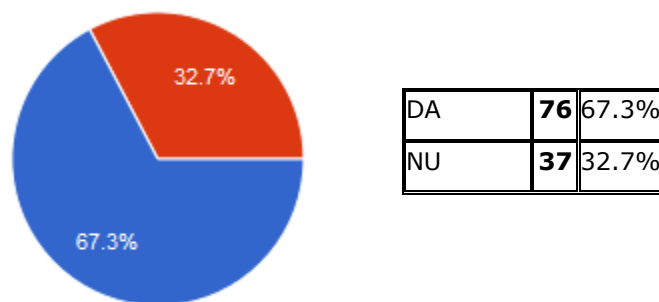


Fig. 4.31. (10). Dacă ați fi dumneavoastră în locul elevului, credeți că v-ați putea angaja cu competențele profesionale dobândite?

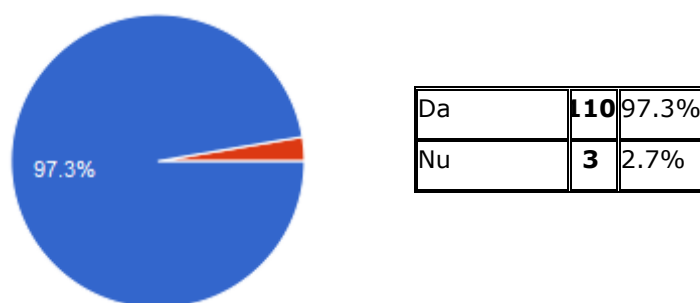


Fig. 4.32. (11) Sunteți în cunoștință de cauză ce competențe ar trebui să cunoască un elev la sfârșitul ciclului de pregătire?

În cazul întrebării deschise: „12. Ce lacune pot fi identificate în cadrul învățământului modular?” au fost capitalizate următoarele opinii:

- „Lipsa fluidității conținuturilor, lipsa corelării lor

- lipsa de aprofundare a cunoștințelor teoretice din parte elevilor
- aceleași noțiuni predate la diferite module fără a se menționa legătură dintre ele
- Numărul mare de module. Lipsa manualelor/auxiliarelor pentru unele module. Slaba dotare cu material didactic. Suprapunerea unora dintre module. Nu există o succesiune logică a modulelor , succesiunea făcându-se în funcție de numărul de ore.
- COEZIUNEA
- nu sunt
- Nu totdeauna există o continuitate
- Competențele dobândite la diferite module nu sunt în concordanță din punct de vedere a perioadei de studiu. Materia predata la unele module se regăsește la alte module.
- lipsa de interes din partea elevilor
- lipsa disponibilității agenților economici
- nu sunt lacune la materia pe care o predau
- Multe module și prea puțină practică
- Module cu conținut suprapus, și ore puține la anumite module
- nu știu sunt prof de fizică
- multe module cu număr redus de ore -module important cu nr. insuficient de ore multe module identice la clasele a XI-a și a XII-a, chiar dacă calificările sunt total diferite
- Lacune în pregătirea practică
- Lipsa manualelor în limba maternă, unui laborator specialitate
- există module cu o cantitate considerabilă de materie ce trebuie parcursă într-un interval scurt de timp
- TEORETIZARE EXCESIVĂ
- materie prea stufoasă
- LIPSA COLABORĂRII ÎNTRE INGINERI ȘI MAIȘTRI
- disponibilitate scăzută a agenților economici
- module mult prea descompuse, programa școlară are un nivel prea ridicat pentru capacitățile elevilor ajuns în școală profesională
- uitarea materiei
- Încheierea mediei la sfârșitul modulului îl face pe elev să fie mai superficial. Dacă evaluările ar fi ritmice conform unui program de evaluare pe competente , atunci lucrurile s-ar schimba.
- Coerența logică a învățării
- Neconcordanță între module
- Nu cred că se pot identifica lacune în cadrul învățământului modular.
- Lucrările practice care să releve meseria aleasă.
- există conținuturi care se regăsesc în mai multe module - mai mulți profesori pot pune note la același modul, și se pot crea discuții - probleme în realizarea orarului ținând cont de nr. diferit de ore ale fiecărui modul
- nu sunt lacune
- PEA MULTE MODULE LA CLASA XI SUNT 11, MULTE SE DESFĂȘOARĂ PE TOATĂ DURATA ANULUI ȘCOLAR, LA CLASA XII SUNT 10.
- Nu știu.
- Suprapuneri de module și materie care rămâne pe dinafară
- nu am identificat lacune la disciplina pe care o predau
- materialele sunt cerute la mai multe module
- suprapunerea anumitor conținuturi
- prea multe module (sunt percepute de elevi ca fiind materii diferite)
- Multe module cu număr de ore fracționate
- 1 Învățământul modular ajută la fixarea și consolidarea cunoștințelor. 2 Este dificilă proiectarea planificărilor metodice în contextul constrângerilor norma, ore, teorie,

practică, laborator. 3 Este dificil pentru că la ora actuală încă nu există proba națională la Bacalaureat pe domeniul meseriei tehnice. 4 Suprapunerile modulelor este bună deoarece ajută la fixarea mai bună a cunoștințelor, la dezvoltarea capacității de sinteză, la dezvoltarea gândirii interdisciplinare.

- corelarea aplicării competențelor dobândite de la un modul la altul
- Modulele studiate sa ofere o pregătire corespunzătoare specifică meseriei
- Lipsa de manuale.
- repetarea anumitor teme la modulele de specialitate
- Se repetă anumite noțiuni la materii diferite.
- Lipsa manualelor in limba materna, lipsa unui laborator de specialitate
- Multe module cu teorie și mai puțină practică.
- corelarea modulelor asigurarea unui parcurs progresiv
- în casele mai mari module nespecifice domeniului.
- repetarea unor informații în cadrul unor module - lipsa altor informații în urma schimbărilor repetate a denumirii materiilor - corelarea informațiilor primite într-o perioadă dată, astfel încât elevul să vadă problema în toată complexitatea lui - un număr prea mare de module și, în anumite cazuri, ore prea puține/modul pentru conținuturi prea stufoase - teorie multă <----> practică puțină
- Nu am cunoștințe în acest sens
- repetarea anumitor subcapitole la module diferite
- la module cu nr. mic de ore (ex. 8), dacă elevul se întâmplă să lipsească de la școală în ziua/le respective, nu atinge competențele necesare (dacă orele sunt puse în orar într-o perioadă mai lungă - ex. 1 ora/lună, stabilește greu corelațiile între conținuturi)
- Modulele se încheie la sfârșitul anului școlar din aceasta cauza elevii nu învață sistematic
- Unele subiecte sunt tratate pe parcursul mai multor module, iar altele sunt omise cu desăvârșire.
- module cu conținut slab, incompatibil cu formarea competențelor - module axate pe conținuturi vechi, inutilizabile la momentul actual - module elaborate de specialiști care nu au lucrat efectiv în învățământul preuniversitar
- PEA PUȚINE EXEMPLE DE BUNE PRACTICI IN SPECIALIZAREA RESPECTIVA
- programarea modulelor (orara, pe parcursul anului școlar), nu permite abordarea graduală a conținuturilor;
- ORE PUȚINE LA UNELE MODULE, PÂNĂ SE OBIȘNUIESC ELEVII CU CE MODUL AU, S-AU TERMINAT ORELE RESPECTIVE (EX. CLASA A XI-A). 3 - 4 MATERII CU MODULE INCORPORATE CA PĂRȚI DE MATERIE SAU CAPITOLE DISTINCTE
- laboratoare puține
- Interferențele notelor primite la orele de teorie cu cele primite la orele de practică.
- modulele se suprapun
- Lipsa disponibilității firmelor de a oferi suport elevilor sau...perioada aleasă de agenții economici/firmele care sunt dispuse să ofere „asistență” este nepotrivită, în sensul că se suprapune cu perioada tezelor/olimpiadelor sau altor testări
- atitudinea față de învățatură aspirațiile interesele
- Lipsa unor auxiliare curriculare la modulele tehnice.
- lipsa de continuitate pentru unele module
- lipsa dotării stabilirea unui număr minim de acțiuni/activități ce pot fi efectuate în școala pentru asigurarea însușirii competențelor; număr mic de ore alocate la unele module in contrast cu conținuturile și cererile agenților economici;
- cunoștințe anterioare slabe ale elevilor
- structurarea materiei să corespundă cu cerințele de pe piața muncii săcuprindă cit mai multe materiale auxiliare

- suprapunerea unor conținuturi
- nu sunt identificate lacune la disciplina mea
- *ELEVUL CONȘTIENȚIZEAZĂ ÎN MAI MARE MĂSURĂ CÂT ESTE DE BINE PREGĂTIT ÎN MOMENTUL ÎN CARE I SE ÎNCHEIEA MEDIA SEMESTRIAL, AȘA ÎN SISTEMUL MODULAR ELEVUL CONȘTIENȚIZEAZĂ LA SFÂRȘITUL ANULUI SAU AL MODULULUI. NU EXISTĂ LA TOATE MODULELE O CORELARE A PĂRȚILOR DE TEORIE CU CELE PRACTICE*
- Reluarea unor conținuturi in module diferite
- Într-un modul sunt implicați două persoane: profesor de teorie și profesor de practică. Mult mai eficientă ar fi cu o singură persoană pentru teorie, laborator și practică
- teoretizarea excesivă, prea multă informație
- sunt mulțumită
- Introducerea creditelor aferente modulelor și necuantificarea lor. Condiția de promovare a unei competente este nota minimă 6, dar promovarea modulului nu este condiționată de aceasta nota.
- cunoștințe financiare precare, înțelegere limitată a cerințelor, nevoilor și tendințelor pieței
- Mai multă practică. Condiții mai optime de muncă.
- mai puține module de studiat
- anumite informații se repetă în cadrul mai multor module nu întotdeauna se poate asigura o continuitate în predarea modulului agenții economice nu pot asigura parcurgerea modulelor de practică prin acoperirea tuturor competențelor."

Opiniile exprimate de cadrele didactice asupra lipsurilor învățământului modular sunt relativ identice cu cele relative la pregătirea/învățământul profesional (întrebarea 9). În plus, se observă frecvente păreri relativ la modul de organizare și desfășurare a acestui tip de învățământ (teoretizare excesivă, succesiune inadecvată a disciplinelor, deficiențe în modul de evaluare al elevilor și percepția evaluării de către aceștia, suprapuneri în programele unor discipline etc.), dar nu există răspunsuri sau opinii privind demotivarea elevilor sau dezinteresul lor față de procesul educativ, ci doar relativ la slaba pregătire anterioară a acestora.

Răspunsurile la întrebarea 13 (fig. 4.33) susțin **existența într-o măsură moderată a manualelor, materialelor auxiliare care sunt accesibile elevilor** (66,4%), dar există un procent de 14,2% de optimiști care afirmă că în mare măsură acestea sunt accesibile elevilor, dar și pesimiști în proporție de 19,5% (cei care au răspuns la această întrebare: „deloc”). În concluzie, **se impune a fi analizată situația și întreprinse măsuri pentru creșterea accesului elevilor la manuale, materiale auxiliare (de exemplu, prin servicii ale bibliotecii școlilor, prin intermediul editării la alte tipografii sau a multiplicării lor etc.).**

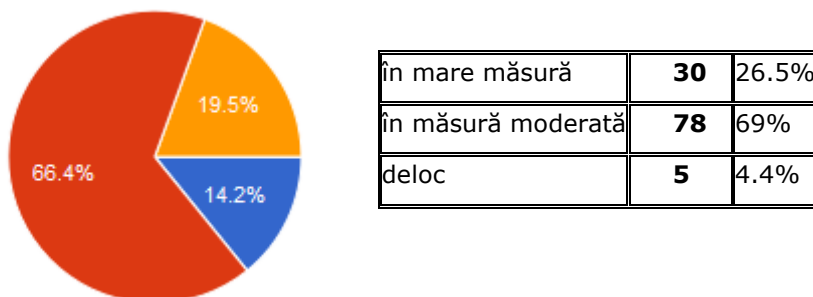


Fig. 4.33. (13) În ce măsură există manuale, materiale auxiliare care sunt accesibile elevilor?

Răspunsurile la întrebarea 14 (fig. 4.34) **au reconfirmat existența unor suprapuneri de conținut, între diferite module de predare** (76,1% dintre respondenți au afirmat acest fapt). Cu toate acestea, cadrele didactice au afirmat, în proporție de 69% (în măsură moderată) și 26,5% (în mare măsură) că planurile de învățământ au o succesiune logică a disciplinelor, în cazul calificărilor ce constituie oferta școlară (fig. 4.35).

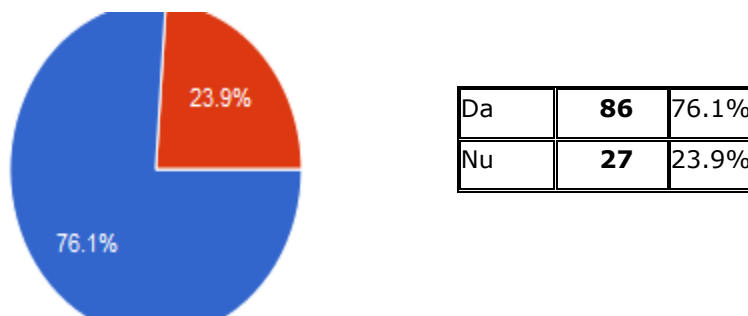


Fig. 4.34. (14) Există suprapuneri între diferite module?

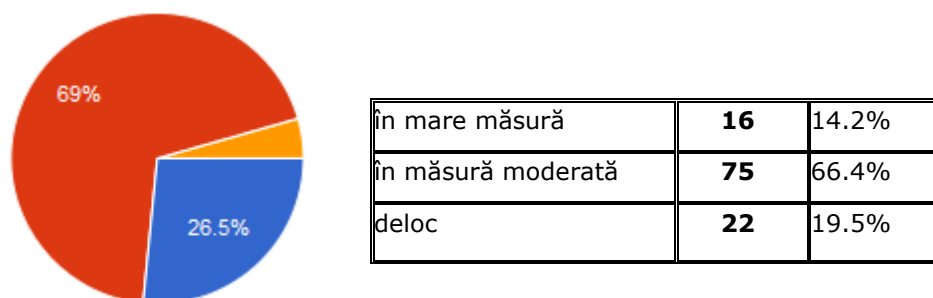


Fig. 4.35. (15) Cât de logic este conceput planul de învățământ al unei anumite calificări/domeniu, din punctul de vedere al succesiunii disciplinelor?

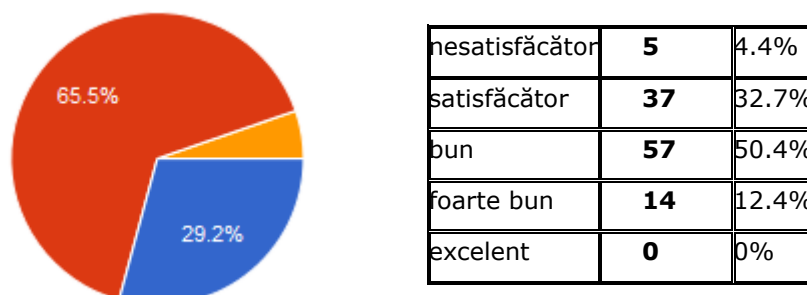


Fig. 4.36. (16) În ce măsură sunt utilizabile cunoștințele anterioare ale elevilor?

În cadrul procesului educativ, **cadrele didactice utilizează, se bazează pe cunoștințele anterior dobândite de elevi**: 65,5% în măsură moderată (realizând recapitulări sau re-amintiri ale unor noțiuni, cunoștințe) și 29,2% susțin că în mare măsură (întrebarea 16, fig. 4.36).

Răspunsurile date de cadrele didactice la întrebarea 17, au arătat că acestea consideră în proporție **de 50% că nivelul competențelor elevilor, în comparație cu particularitățile de vârstă ale acestora este bun**, iar 32,7% dintre cadrele didactice consideră ca acest nivel este satisfăcător.

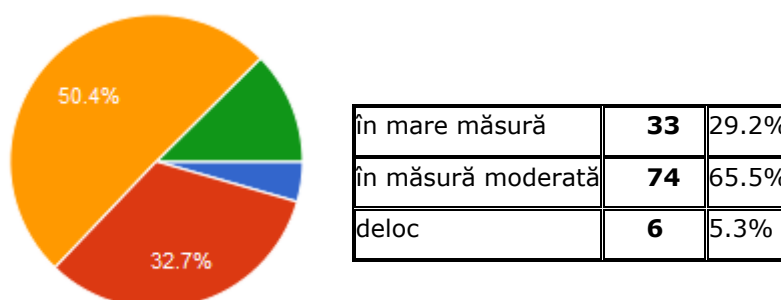


Fig. 4.37. (17) Care este nivelul competențelor în comparație cu particularitățile de vârstă ale elevilor?

4.2.3. Concluzii generale ale cercetării

Analiza și sinteza răspunsurilor date de cadrele didactice au evidențiat o serie de concluzii, după cum este prezentat sintetic în tabelul 4.6, defalcat pe fiecare obiectiv specific al cercetării.

Tabelul 4.6. Concluziile generale ale cercetării raportate la obiectivele specifice

Percepția cadrelor didactice	
Asupra procesului educativ	Privind corelarea competențelor dobândite de elevi, cu cele necesare pe piața muncii
<p>1. S-a constatat că există suprapuneri în conținutul unor discipline predate.</p> <p>2. S-a constatat că materia predată este corespunzătoare și bună, din punct de vedere a tematicii, cuprinsului acesteia.</p> <p>3. Există lipsuri ale cunoștințelor teoretice și practice de-o potrivă în cazul disciplinelor predate.</p> <p>4. Se impune: modernizarea/înființarea suprafețelor destinate instruirii practice în cadrul școlii, creșterea numărului de ore de practică, în defavoarea celor de teorie, echiparea laboratoarelor de specialitate cu tehnici moderne de învățare și introducerea unor manuale de specialitate.</p> <p>5. Lipsa manualelor școlare, obstrucționează în măsură moderată activitatea didactică derulată de profesori.</p> <p>6. Nu este suficientă cantitatea și calitatea manualelor în procesul instructiv – educativ.</p> <p>13. Există, într-o măsură moderată, manuale, materiale auxiliare care sunt accesibile elevilor.</p> <p>14. Există suprapuneri de conținut, între diferite module de predare.</p> <p>15. Planurile de învățământ au o succesiune logică a disciplinelor, în cazul calificărilor ce constituie oferta școlară.</p> <p>16. Cadrele didactice utilizează, se bazează moderat pe cunoștințele anterior dobândite de elevi.</p>	<p>7. Programele școlare de la învățământul profesional și tehnic, precum și conținutul disciplinelor, oglindesc în măsură moderată spre mare, cerințele competențelor profesionale în pregătirea elevilor.</p> <p>8. Cea mai bună metodă pentru dobândirea competențelor profesionale (tehnice) este prin intermediul procesului educativ-formativ derulat „în școală, în timpul practicii”.</p> <p>10. Procesul educativ actual permite, în proporție relativ mare, ca absolvenții să fie absorbiți de piața muncii.</p> <p>11. Sunt cunoscute care sunt competențele pe care ar trebui să le dețină un elev la sfârșitul ciclului de pregătire</p> <p>12. Există carențe în ceea ce privește modul de organizare și desfășurare a învățământului modular; se constată o slabă pregătire anterioară a elevilor, în acest caz.</p> <p>17. Nivelul competențelor elevilor, în comparație cu particularitățile de vârstă ale acestora este bun.</p>
<p>9. Lipsuri constatate în învățământul profesional și tehnic:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Demotivarea, lipsa de interes, delăsarea și dezinteresul elevilor pentru școală și procesul educativ care se desfășoară în cadrul acesteia;</i> • <i>Lipsa unui timp și spațiu mai generoase pentru disciplinele de specialitate, pentru activități practice, față de volumul mare de ore la disciplinele generale;</i> • <i>Raportul numărului de ore de teorie (prea multe) și a celor de practică (prea puține);</i> • <i>Lipsa unor colaborări, conexiuni cu mediul de afaceri și instituții pentru a susține procesul educativ cu situațiile reale din mediul economic (lipsuri în colaborarea școală – instituții sau școală – întreprinderi);</i> • <i>Lipsa unor profesori, maiștrii instructori bine pregătiți, mai ales în cazul activităților practice;</i> • <i>Lipsuri la baza materială care să susțină disciplinele de specialitate (are lipsuri sau este inadecvată, nemodernizată);</i> • <i>Lipsa unor manuale, îndrumătoare de specialitate, caiete de practică, a unor auxiliare curriculare.</i> 	

4.3. Concluzii -Analiza comparativă a rezultatelor cercetărilor de marketing

Cercetările de marketing realizate au avut două mari scopuri, și anume identificarea și capitalizarea:

- *percepției **elevilor** asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România (concluzii sumarizate în tabelul 4.3) și*
- *percepția **cadrelor didactice** asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România (concluzii sumarizate în tabelul 4.6).*

Se impune a fi realizată o comparație a celor două categorii de concluzii sau perspective asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România, având în vedere limitele impuse acestor cercetări de cele două eșantioane considerate. Astfel, în Tabelul 4.7 se prezintă rezultatele analizei comparative.

Tabelul 4.7. Analiza comparativă a rezultatelor cercetărilor de marketing

Aspect investigat	Percepția elevilor	Percepția cadrelor didactice	Măsuri în planul managementului educațional
Planurile de învățământ	Logică bună a succesiunii disciplinelor	Logică bună a succesiunii disciplinelor	-
Conținutul disciplinelor	Există suprapuneri de cunoaștere și cunoștințe între anumite materii; Există o dominantă a noțiunilor teoretice, în detrimentul celor practice	Există suprapuneri de cunoaștere și cunoștințe între anumite materii; Există o dominantă a noțiunilor teoretice, în detrimentul celor practice	Se impune o reformă de conținut a disciplinelor
Activitatea practică	Este insuficientă; Are carențe în organizare Nu este realizată suficient în instituții, firme sau întreprinderi	Este insuficientă; Are carențe în organizare Pierde din vedere relația cu mediul economic real; Lipsesc profesori, maistrii instructori bine pregătiți	Se impun a fi realizate parteneriate cu organizații din economia reală; Se impun organizarea unor spații destinate practicii în școli
Atitudinea elevilor	Decid singuri asupra specialității ce o vor urma Incapabili să înțeleagă limbajul de specialitate	Demotivați, delăsători, cu lipsuri în pregătirea anterioară	Se impune implicarea mai mare a părinților și aparținătorilor în activitățile școlilor

Metode pedagogice	Probleme terminologice Lipsa unor metode adecvate tipologiei elevilor, moderne	Greu adaptabile nevoilor și modului de învățare a elevilor de azi	Se impune participarea cadrelor didactice la programe formare continuă care să-i ajute în înțelegerea nevoilor tinerilor de azi
Baza materială	Învechită, incompletă	Învechită, incompletă, ce necesită modernizare	Se impun organizarea unor spații destinate practicii în școli, a unor laboratoare moderne
Biblioteca	Lipsa manualelor, îndrumătoarelor, auxiliarelor	Număr insuficient de manuale, auxiliare	Se impun e modernizarea și dotarea cu manuale, auxiliare, îndrumătoare Se impune înființarea unor centre de multiplicare a materialelor de uz didactic.

5. CERCETĂRI APLICATIVE PRIVIND UNELE ASPECTE ALE MANAGEMENTULUI ÎNVĂȚĂMÂNTULUI PROFESIONAL ȘI TEHNIC LA NIVEL REGIONAL ȘI LOCAL

Cercetările aplicative/experimentale incluse în acest capitol au avut ca scop investigarea și capitalizarea unor aspecte relevante percepția elevilor și angajatorilor asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul unei unități a învățământului preuniversitar (profesional și tehnic) în cazul Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (județul Harghita). De asemenea, s-a avut în vedere investigarea și capitalizarea opiniilor și percepțiilor cadrelor didactice privind nevoile și motivațiile pentru formarea continuă a personalului didactic din învățământul preuniversitar din județul Harghita. Obiectivele operaționale aferente cercetărilor descrise în acest capitol a fost: **O5** Capitalizarea și structurarea unor aspecte ale managementului educației la nivel regional și local:

- O51** Capitalizarea opiniilor și percepțiilor cadrelor didactice privind nevoile și motivațiile pentru formarea continuă a personalului didactic din învățământul preuniversitar din județul Harghita
- O52** Capitalizarea percepțiilor, opiniilor elevilor asupra produsului și procesului educativ la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni;
- O53** Capitalizarea percepțiilor, opiniilor angajatorilor asupra produsului educativ al Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni.

Modalitatea de atingere a obiectivelor asociate demersului de cercetare adoptat este prezentată prin harta conceptuală a capitolului, din figura 5.0.

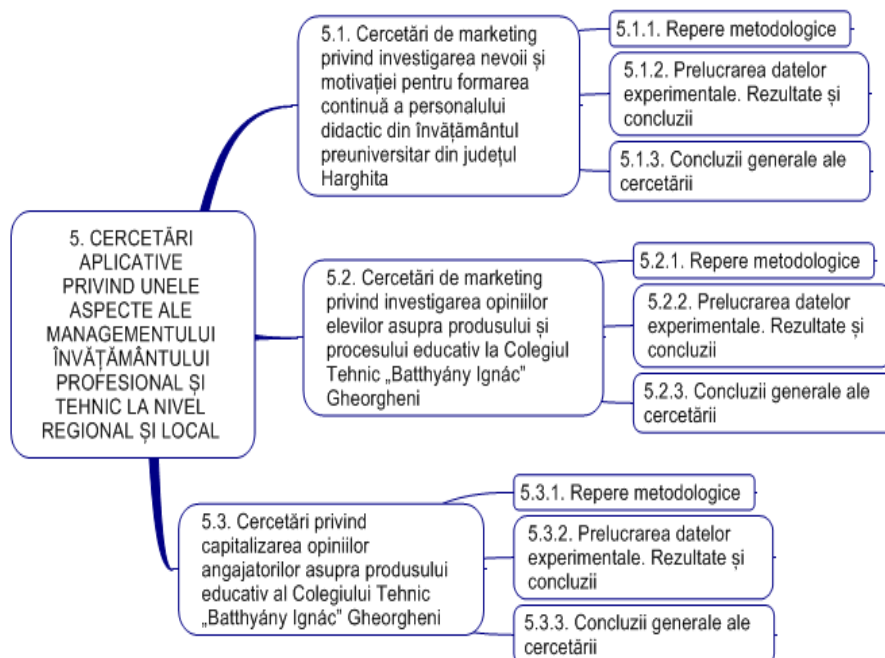


Fig. 5.0. Harta conceptuală a problematicei aferente capitolului 5

5.1. Cercetări de marketing privind investigarea nevoii și motivației pentru formarea continuă a personalului didactic din învățământul preuniversitar din județul Harghita

5.1.1. Aspecte de natură metodologică

Obiectivul general al cercetării în cadrul acestui subcapitol este investigarea nevoii și motivației cadrelor didactice din învățământul preuniversitar al județului Harghita, pentru formarea continuă. Motivația unei astfel de investigații se bazează pe observația și cercetările referențialului legislativ național (mențiuni prezentate în capitolele 1.2.2 și 1.3.2, în conformitate cu arealul de competențe definite prin corelarea Cadrului European al Calificărilor (EQF) și Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior (CNCIS)) și potrivit cărora calitatea produsului educativ și a procesului de realizare-livrare a acestuia sunt puternic condiționate de calitatea formatorilor și de preocuparea acestora permanentă pentru dezvoltarea competențelor profesionale și transversale, prin formare continuă⁵¹.

Obiectivele specifice urmărite sunt:

1. Capitalizarea de informații privind nevoia de învățare a cadrelor didactice din instituții ale învățământului preuniversitar;
2. Investigarea motivației cadrelor didactice pentru învățare, formare continuă (factori motivatori și demotivatori ai învățării);
3. Investigarea domeniilor de interes pentru formarea continuă a cadrelor didactice;
4. Inventarierea formelor de educare la care participă cadrele didactice din instituții ale învățământului preuniversitar;
5. Caracterizarea abilităților pentru învățare a cadrelor didactice din instituții ale învățământului preuniversitar (abilități teoretice și practice deținute și considerate utile în procesul de învățare).

Metoda de cercetare folosită a fost **sondajul pe bază de chestionar**.

Astfel, a fost utilizat un **chestionar** (conținând doar întrebări închise, răspunsurile fiind colectate prin intermediul unei scale Likert cu 5 puncte: 1 dezacord total ... 5 acord total) a cărei structură cuprinde întrebări grupate pe fiecare obiectiv specific urmărit (**Anexa 5**), conform celor prezentate în fig. 5.1, metodele și mijloacele de cercetare fiind similare celor utilizate de (Aneculăesei, 2013).

Populația investigată a fost formată din cadre didactice care își desfășoară activitatea la unități ale învățământului preuniversitar, profesional și tehnic (licee, școli, colegii cu diferite profile) din județul Harghita. Chestionarul a fost distribuit pe mail și în formă tipărită (și multiplicată) prin vizite la instituțiile de învățământ din zonă, în **perioada octombrie 2013 – aprilie 2014** (au fost contactați directorii școlilor și aceștia au distribuit mai departe chestionarele către profesori – tehnica de eșantionare „bulgăre de zăpadă”). Astfel, au fost obținute **329 chestionare valide** (complet și corect completate). În fig. 5.2 sunt prezentate detalii privind caracteristicile demografice ale eșantionului considerat în cazul cercetării.

⁵¹ Cercetarea a fost realizată prin folosirea aceluiași scenariu și instrumentar ca în cazul (Aneculăesei, 2013), dar într-un alt context.

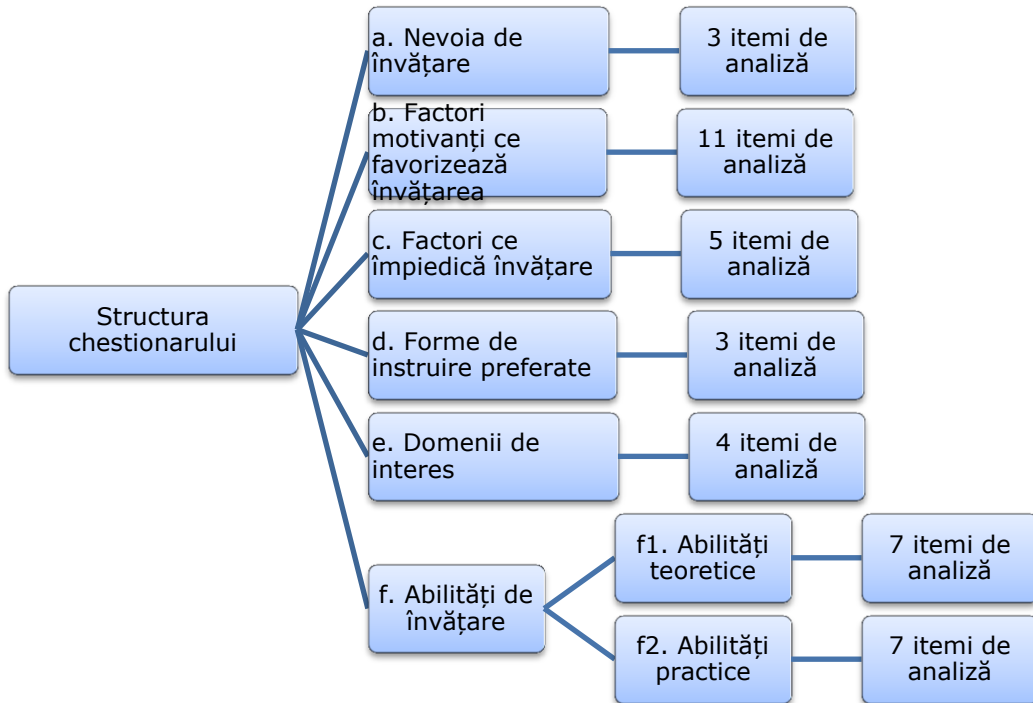


Fig. 5.1. Structura chestionarului: grupe de întrebări și itemi de analiză (adaptat după (Aneculăesei, 2013))

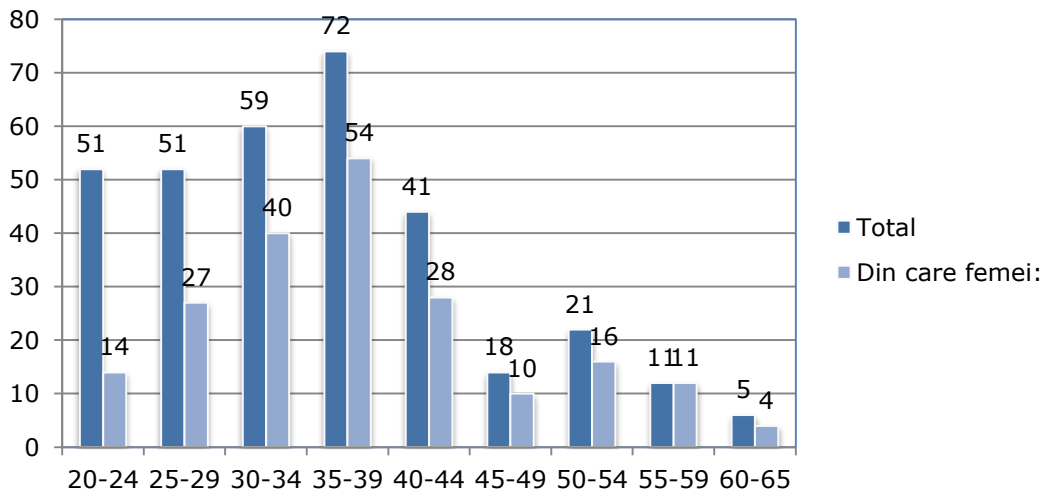


Fig. 5.2. Caracteristicile demografice ale eșantionului pe grupe de vârstă și gen

Totodată s-a verificat dacă dimensiunea eșantionului analizat este reprezentativă pragului de semnificație de 95% (IC95%). Astfel, raportat la populația angajată în sistemul bugetar în anul 2013 (n=1.168.000 bugetari) și în special angajații din educația preuniversitară (n=40.394 salariați), cu o eroare de eșantionare de $\pm 5,35\%$ față de IC95%, cele **329 de persoane chestionate** determină un eșantion reprezentativ: $25,8\%$ dintre angajații bugetari și $87,4\%$ dintre cadrele didactice ale învățământului preuniversitar (la nivelul județului Harghita)⁵².

Metode statistice utilizate în prelucrarea datelor și obținerea rezultatelor - Datele au fost sistematizate și centralizate într-o bază de date și au fost prelucrate cu funcțiile statistice disponibile în cazul aplicației software SPSS 13.0 (Jaba și Grama, 2004). În prezentarea datelor s-au folosit intervalele de încredere la pragul de semnificație 95%. Analiza răspunsurilor date de subiecți au fost prelucrate per ansamblu, fără a analiza opiniile formulate de respondenți pe categorii demografice.

Fiabilitatea scalelor de măsurare - Consistența inter-item relevă fiabilitatea instrumentului de măsură atunci când acesta este reprezentat de o scală cu mai mulți itemi. Alpha Cronbach este un indicator statistic utilizat frecvent pentru a studia măsura în care răspunsurile la itemii unei scale sunt corelate. Pentru ca o scală să fie considerată fiabilă, valoarea coeficientului alpha Cronbach ar trebui să fie mai mare de 0,7 (Jaba și Grama, 2004).

5.1.2. Prelucrarea datelor experimentale. Rezultate și concluzii a. Nevoia de învățare

Pe baza unor cercetări similare prezente în literatura de specialitate, privin nevoii de învățare ale personalului didactic (McNaught, 2002; Eraut, 2004; Aneculăesei, 2013), au fost stabilite răspunsurile la prima întrebarea. De ce au nevoie cadrele didactice ca să învețe? Pentru a acumula: cunoștințe, know-how, pentru a înțelege oameni și situații, și din nevoia de autocunoaștere, schimbarea atitudinilor, valorilor și emoțiilor (schimbare comportamentală).

Prezentarea grafică a rezultatelor de cercetare este redată în fig. 5.3.

Conform rezultatelor obținute, referitor la întrebarea *Sunt convins(ă) că este absolut necesar să învăț la vârsta mea*, se pot observa următoarele răspunsuri:

- necesitatea de învățare este apreciată în acord total de 69,5% dintre cadrele didactice;
- Ponderea răspunsurile în dezacord total a fost foarte redusă, la numai, 1,2% dintre respondenți.

În ceea ce privește întrebarea *Consider că nu am nevoie să învăț*, răspunsul cadrelor didactice a fost preponderent în dezacord total (86,4%), deci peste 80% din respondenți consideră că mai este necesar să învețe.

La întrebarea *Nu pot evalua nevoia de învățare la vârsta mea* se identifică următoarele:

- în dezacord total 45,5% dintre respondenți;
- în dezacord parțial 12,7% dintre respondenți;
- în acord total sau parțial 8,7% dintre respondenți.

În România participarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar la programe de formare profesională continuă este intensă, constituindu-se ca o

⁵² Determinate pe baza datelor statistice furnizate de Inspectoratul Școlar Harghita (2013)

preocupare permanentă de actualizare a unor competențe profesionale și transversale, dar și de extindere a cunoștințelor prin dobândirea de noi competențe. Se remarcă deci, existența unei nevoii stringente de învățare continuă⁵³. Ținând cont de rezultatele obținute, putem constata că la nivelul cadrelor didactice din învățământul preuniversitar al județului Harghita:

- cea mai mare parte a lor conștientizează necesitatea învățării continue;
- marea majoritate consideră că este absolut necesar să învețe continuu indiferent de vârstă.

Rezultatele cercetării de față, conform cărora angajații conștientizează necesitatea învățării continue, sunt confirmate și de alte studii (McNaught, 2002), Eraut, 2004; Aneculăesei, 2013).

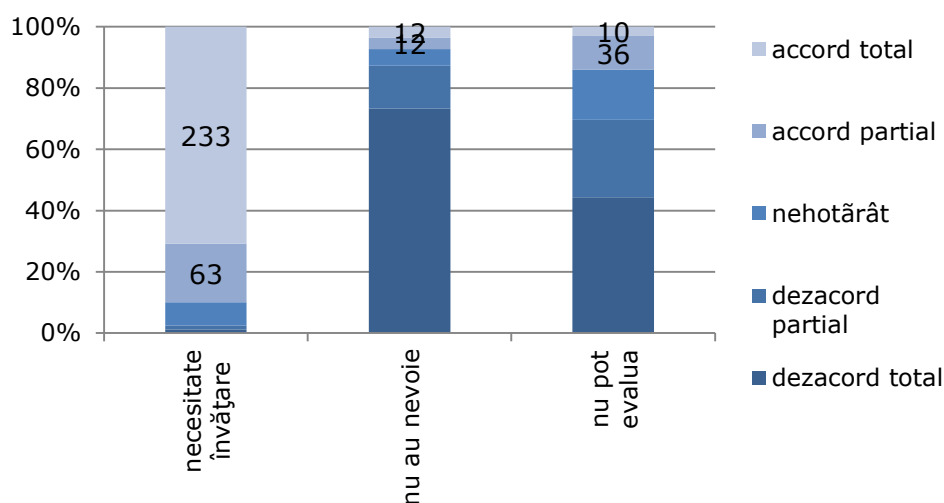


Fig. 5.3. Evaluarea globală a nevoii de învățare

În cazul cercetărilor realizate asupra factorilor motivatori și demotivatori ai învățării cadrelor didactice s-a optat pentru identificarea și alegerea unor itemi de analiză, cunoscând specificul și comportamentul profesional al acestui tip de respondenți.

Alegerea itemilor de analiză a factorilor motivați și demotivați ai învățării în cazul cadrelor didactice din învățământul preuniversitar au luat în considerare rezultatele unei cercetări asupra referențialului bibliografic, astfel:

- *Itemii de analiză a factorilor motivați au fost stabiliți pe baza precizărilor din (Iucu, 2007; Jänecke, 2007);*
- *Itemii de analiză a factorilor demotivați au fost stabiliți pe baza cercetărilor publicate de (Iucu, 2007; Jänecke, 2007).*

În fig. 5.4 se prezintă harta conceptuală privind itemii considerați în cazul cercetării de față.

⁵³Conform statisticilor prezentate de Centrul Național de Formare Profesională a Adulților, CNCFA www.didactic.ro precum și de Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale, ANPCDEFP <http://www.anpcdefp.ro/>

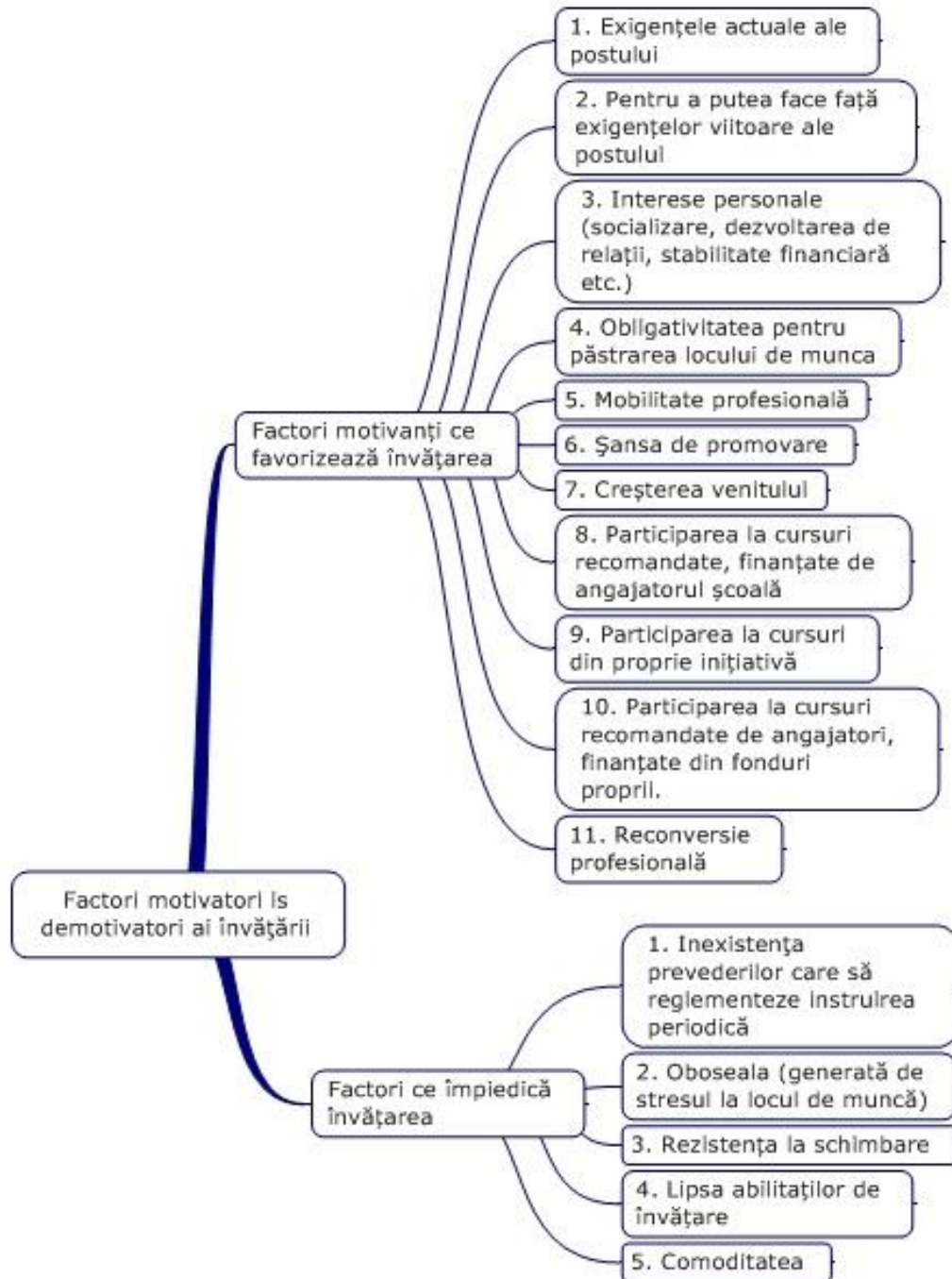


Fig. 5.4. Taxonomia factorilor motivatori și demotivatori ai învățării cadrelor didactice

b. Factori motivați ce favorizează învățarea

O primă analiză a distribuției de frecvență a factorilor care favorizează învățarea la vârstă adultă înregistrează *un acord total sau parțial* crescut în ceea ce privește exigența schimbării la nivel organizațional (92%), interes personal (86%), creșterea venitului (81%) și exigența postului (78%), conform rezultatelor reprezentate în fig. 5.5.

Analiza indicatorilor privind tendința centrală și dispersia răspunsurilor pentru fiecare item în parte, referitor la factorii care favorizează procesul de învățare continuă este prezentată în continuare.

Tabelul 5.1. Tendința centrală și dispersia răspunsurilor în cazul factorilor de favorizează învățarea

#	Mean	Std. Deviation	N
i1	3.94	0.803	329
i2	4.29	0.827	329
i3	4.09	1.145	329
i4	2.93	1.060	329
i5	3.35	0.897	329
i6	2.92	1.021	329
i7	3.73	1.151	329
i8	3.11	1.042	329
i9	3.39	1.289	329
i10	2.82	0.936	329
i11	3.18	1.079	329

Tabelul 5.2. Analiza statistică totală a itemilor considerați

#	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
i1	38.64	39.148	0.217	0.318	0.703
i3	41.29	40.675	0.010	0.344	0.758
i4	40.36	36.757	0.324	0.327	0.724
i5	39.97	38.716	0.412	0.365	0.707
i6	40.28	36.602	0.432	0.382	0.702
i7	40.86	36.854	0.378	0.411	0.708
i8	40.63	36.608	0.379	0.392	0.712
i9	40.95	36.632	0.382	0.298	0.709
i10	40.26	35.112	0.454	0.421	0.702
i11	40.47	36.850	0.472	0.391	0.701

Se observă din analiza efectuată că exigența schimbării la nivel organizațional (cum sunt și cele impuse prin introducerea învățământului centrat pe competențe și a demersului de asigurare a calității) și exigența postului (impusă de cerințele managementului calității la nivelul fiecărei discipline și procesului de

învățământ, evaluare asociat) sunt prioritare în motivarea cadrelor didactice pentru adoptarea unui comportament pentru formare continuă, iar interesul personal și creșterea venitului corespund trebuințelor individuale de bază și de autorealizare (similar celor demonstrate prin modelul piramidei lui Maslow (Tabelul 5.3).

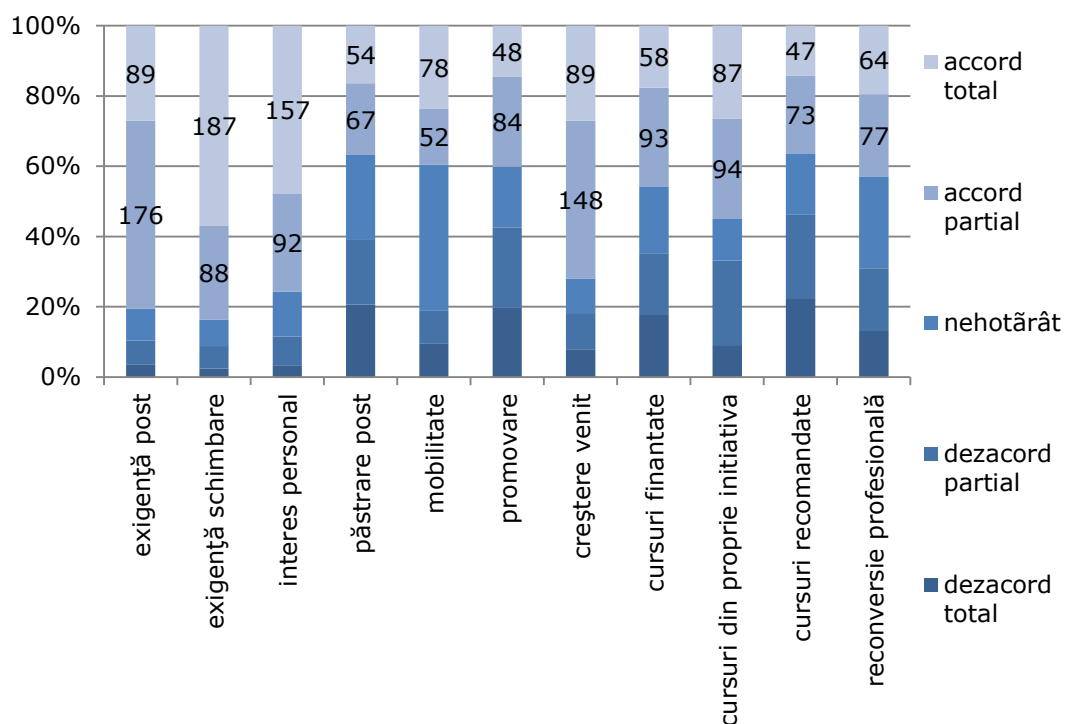


Fig. 5.5. Evaluarea globală a factorilor care favorizează învățarea

Tabelul 5.3. Factorii motivați care favorizează învățarea în opinia cadrelor didactice respondente și ierarhizarea acestora în funcție de frecvență

Factori motivați ai învățării	Scorul mediu	Ierarhie
<i>Exigența schimbării la nivel organizațional</i>	4,62	1
<i>Interes personal</i>	4,31	2
<i>Creșterea venitului</i>	4,05	3
<i>Exigențele actuale ale postului</i>	3,92	4
<i>Inițiativă proprie</i>	3,64	5
Cursuri finanțate de angajatori	3,78	6
Mobilitate profesională	3,73	7
Păstrarea locului de muncă	3,38	8
Promovare	3,24	9
Reconversie profesională	2,87	10

Ierarhizarea celor mai importanți factorii motivați care favorizează învățarea, formarea continuă a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, din județul Harghita este prezentată în fig.5.6.

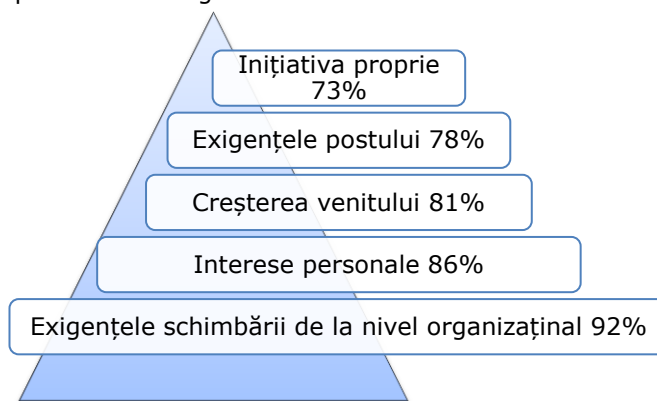


Fig.5.6. Ierarhizarea celor mai importanți factorii motivați care favorizează învățarea

c. Factorii care împiedică învățarea

La o primă vizualizare a rezultatelor cercetării se remarcă faptul că respondenții cadre didactice exprimă mai frecvent faptul că:

- oboseala este un factor care împiedică învățarea continuă (75%);
- stresul schimbării este un factor care împiedică învățarea continuă în proporție de 63%;
- lipsa abilităților de învățare are o proporție de peste 23% în ceea ce privește demotivarea respondenților în a învăța;
- 12% dintre respondenți au declarat că sunt în *dezacord total sau parțial* că între motivele pentru care nu învață, comoditatea este un factor;
- 54% dintre respondenți recunosc că reglementările privind instruirea periodică îi demotivează să învețe.

Rezultatele analizei statistice, a răspunsurilor date în cazul grupului de întrebări relative la factorii care împiedică învățarea, sunt descrise în fig. 5.7. Analiza indicatorilor tendinței centrale și dispersia răspunsurilor pentru fiecare item în parte, referitor la factorii care împiedică procesul de învățare continuă este descris în Tabele 5.4 și 5.5.

După cum se poate observa din reprezentarea grafică a răspunsurilor date de cadrele didactice, fig. 5.7, lipsa prevederilor privind instruirea periodică (asimilabilă formării continue) este considerat factorul principal care poate demotiva învățarea. Cadrele didactice participă în număr mai mare la programe de formare / educație continuă dacă acest lucru este stipulat sau reglementat (prin prevederi de ordin legislativ). Respondenții nu participă la procesul de învățare continuă și datorită oboselei (instalate ca urmare a stresului profesional), în proporție de 53,5%, conform opiniilor colectate prin sondaj.

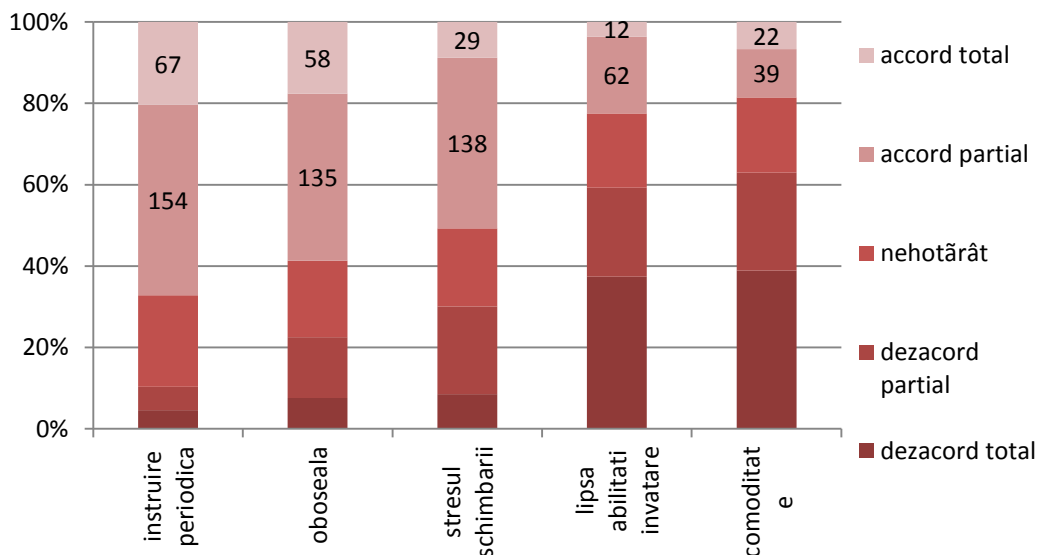


Fig.5.7. Evaluarea globală a factorilor care împiedică învățarea

Tabelul 5.4. Tendința centrală și dispersia răspunsurilor în cazul analizei factorilor care împiedică învățarea

#	Mean	Std. Deviation	N
e4	3.75	1.015	329
e5	3.42	1.158	329
e6	3.12	1.176	329
e7	2.32	1.196	329
e8	2.34	1.259	329

Valoarea coeficientului alfa Cronbach a fost 0,767 și este mai mare ca 0,7 deci fiabilitatea scalelor de măsurare este confirmată.

Tabelul 5.5. Analiza statistică totală a itemilor considerați

#	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
e4	11.11	10.209	0.125	0.072	0.704
e5	11.32	9.231	0.500	0.386	0.714
e6	11.45	9.176	0.512	0.365	0.643
e7	12.53	9.676	0.421	0.362	0.687
e8	12.48	8.913	0.475	0.361	0.643

Totodată, analiza rezultatelor a permis realizarea unei ierarhizări, în funcție de frecvența răspunsurilor date în cazul factorilor demotivanți care împiedică

învățarea, în opinia cadrelor didactice din învățământul preuniversitar harghitean, după cum este prezentat în Tabelul 5.6 și fig. 5.8. De asemenea, se observă că procentele determinate pe baza frecvenței răspunsurilor date de respondenți, sunt mai mici în cazul factorilor demotivatori ai învățării decât în cazul factorilor motivatori, ceea ce confirmă faptul că respondenții au un comportament pozitiv față de procesul de formare continuă a competențelor lor.

Tabelul 5.6. Factorii motivați care împiedică învățarea în opinia cadrelor didactice și ierarhizarea acestora în funcție de frecvență

Factori demotivatori ai învățării	Scorul mediu	Ierarhie
Oboseala	3,17	1
Stresul schimbării	2,66	2
Lipsa prevederilor cu privire la instruirea periodică	2,28	3
Lipsa abilităților de învățare	0,972	4
Comoditatea	0,507	5

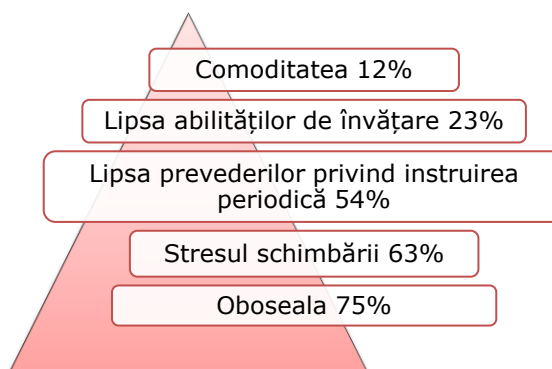


Fig. 5.8. Ierarhizarea celor mai importanți factorii demotivatori ai învățării

d. Forme de instruire preferate

Stabilirea formelor de instruire agreate în cazul formării continue a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, și care se constituie și ca itemi de analiză în acest caz, au fost stabiliți în conformitate cu descrierile realizate de (Gollob ș.a., 2004; Sava și Ungureanu, 2005; Sava, 2007).

Analiza distribuției frecvenței răspunsurilor date, în funcție de formele de instruire/educare preferate evidențiază următoarele aspecte (reprezentate grafic în fig. 5.9):

- forma de instruire în clasă, față-în-față cu formatorii (tip cursuri) este preferată de 73% dintre cadrele didactice;
- forma de instruire / educare de tip instruire practică este cea mai preferată (92%);
- autoeducarea este agreată de peste 61% dintre respondenți.

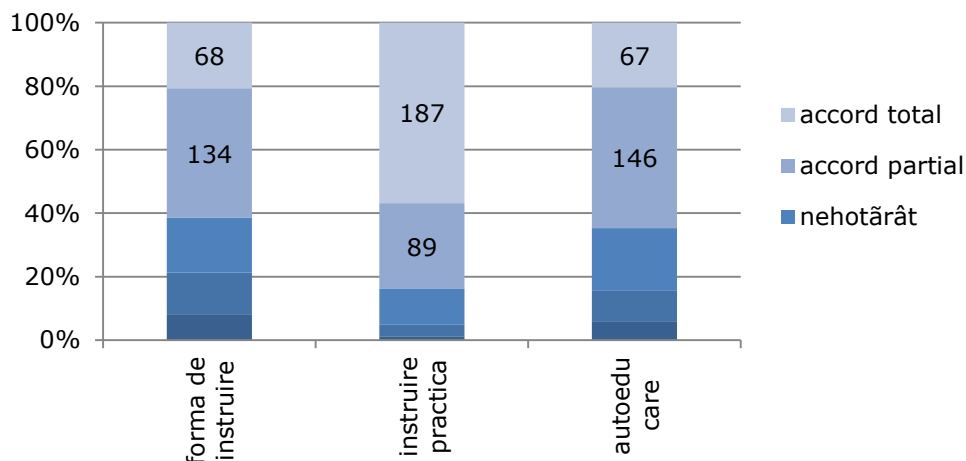


Fig. 5.9. Evaluarea globală a formelor de instruire/educarea continuă

e. Domenii de interes pentru formarea continuă

Răspunsurile alese drept itemi de analiză, pentru domeniile de interes în ceea ce privește formarea continuă, au fost stabilite în conformitate cu cele descrise în (Vlădescu, 2007; Ungureanu ș.a., 2007; Tibu, 2009, Aneculăseși, 2013).

Distribuția frecvenței răspunsurilor date, în funcție de itemii stabiliți pentru domeniile de interes privind formarea continuă (considerând răspunsurile date pentru acordul total și parțial), a evidențiat următoarele aspecte (reprezentate grafic în fig. 5.10):

- 94,02% dintre cadrele didactice intervievate consideră preponderent că educația profesională este un domeniu de interes;
- răspunsurile privind importanța educației social-cetățenești, au evidențiat la aproximativ 87,72% dintre respondenți *acordul total sau parțial*;
- ponderea respondenților care și-au declarat opiniile *în acord total* asupra educației de bază a fost de 45,12%;
- aproximativ 76,11% dintre respondenți au răspuns că sunt *în acord total sau parțial* față de importanța educației pentru timp liber (de așteptat în condițiile de oboseală și stres la schimbare, reclamate de cadrele didactice, și care le împiedică procesul de formare continuă).

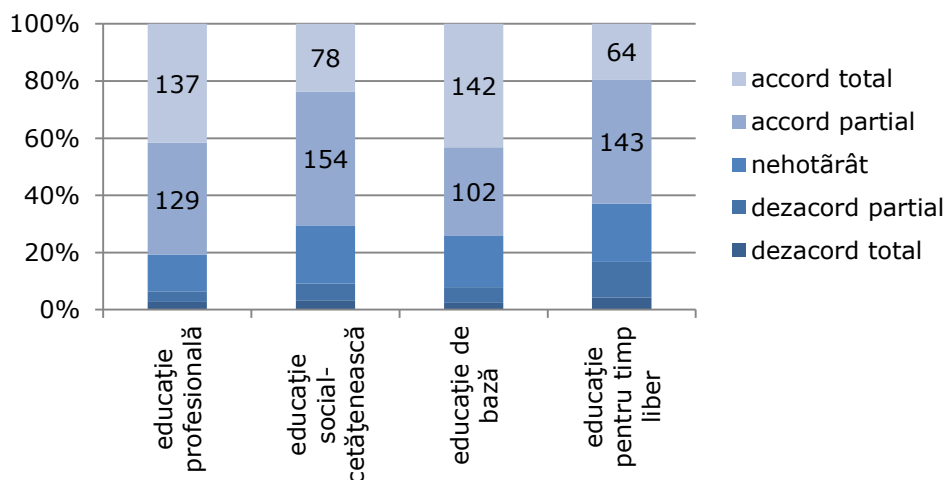


Fig. 5.10. Evaluarea globală a domeniilor de interes pentru educația/formarea continuă

Analiza indicatorilor tendinței centrale și dispersia răspunsurilor pentru fiecare item în parte este prezentată în tabelele 5.7 și 5.8.

Tabelul 5.7. Tendința centrală și dispersia răspunsurilor în cazul analizei domeniilor de interes pentru formarea continuă

#	Mean	Std. Deviation	N
d1	4.19	0.901	329
d2	3.89	0.922	329
d3	3.98	0.973	329
d4	3.76	0.982	329

Valoarea coeficientului alfa Cronbach a fost 0,746, corespunzător față de pragul de 0,70, deci fiabilitatea scalelor de măsurare este confirmată.

Tabelul 5.8. Analiza statistică totală a itemilor considerați

#	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
d1	12.78	4.959	0.487	0.290	0.763
d2	11.34	4.857	0.498	0.289	0.732
d3	11.85	4.388	0.512	0.299	0.711
d4	11.27	4.447	0.492	0.287	0.702

Tabelul 5.9. Domeniile de interes pentru educația cadrelor didactice din învățământul preuniversitar și ierarhizarea acestora în funcție de frecvența răspunsurilor

Domeniile de interes pentru educația	Scorul mediu	Ierarhie
Educația profesională	4,72	1
Educației social-cetățenească	4,10	2
Educației pentru timp liber	3,59	3
Educația de bază	2,12	4

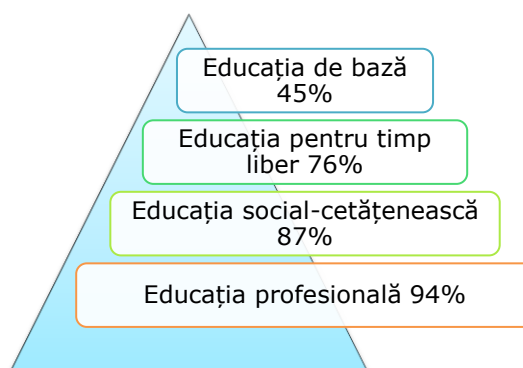


Fig. 5.11. Ierarhizarea celor mai importanți factorii demotivatori ai învățării

Concluziile privind domeniile de interes ale cadrelor didactice, în ceea ce privește educația continuă, sunt prezentate în sinteză în Tabelul 5.9 și fig. 5.11. După cum se poate observa, domeniu de interes maxim (preferat) este educația profesională. Scorul mediu obținut pentru acest item este de 4,72 ceea ce arată că respondenții – cadre didactice acordă o importanță deosebită acestui tip de formare.

Formarea profesională continuă este importantă pentru susținerea dezvoltării resursei umane din unitățile de învățământ preuniversitar, pentru adaptarea la noi cerințe și schimbări organizaționale (inclusiv cele relative la managementul calității). Ca urmare, acumularea de noi cunoștințe și abilități permite cadrelor didactice îmbunătățirea performanței lor în ceea ce privește derularea procesului educativ, conducând la creșterea calității produsului educativ, simultan cu creșterea performanței (Ungureanu ș.a., 2007; Tibu, 2009).

Rezultatele cercetării au demonstrat că educația social-cetățenească este situată pe locul doi în ordinea preferințelor, opiniilor respondenților, ceea ce confirmă și rezultatele altor cercetări conform cărora nu se acordă suficientă atenție inter-relaționării dintre învățarea angajaților și noile practici de management, corelat cu noua paradigmă a dezvoltării organizațiilor (Jänecke, 2007; Iucu, 2007; Vaida, 2013).

Educația pentru timpul liber este un alt domeniu de interes pentru cadrele didactice din învățământul preuniversitar, participante la sondaj. Explicația răspunsului rezidă din faptul că schimbările rapide în toate domeniile (profesional, socio-cultural etc.) determină un spectru mai larg al nevoii dobândirii de noi competențe (Tibu, 2009) și acest tip de formare poate contracara efectele oboselii și stresului profesional. Totodată, educația pentru timp liber urmărește dezvoltarea personală a adulților pentru optimizarea potențialului lor profesional. În opinia respondenților, acest domeniu de formare este interesant, el înregistrând un scor mediu 3,59. Angajatorii încep să acorde o importanță din ce în ce mai mare acestui

aspect, incluzând în pachetul salarial facilități de petrecere a timpului liber, de vacanță pentru angajați (Vlădescu, 2009), situație transferată în ultimii ani și la nivelul instituțiilor de învățământ preuniversitar prin acțiuni extrașcolare (mai ale prin inițiativa programului „școala altfel” în care sunt recunoscute expresiile de satisfacție a cadrelor didactice în derularea unor acțiuni puternic motivatoare pentru elevi).

Educația de bază este un domeniu de interes pentru care s-a determinat un scor de 2,12, astfel ocupând ultimul loc privind interesul sau nevoia cadrelor didactice participante la sondaj.

f. Cercetarea abilităților de învățare a cadrelor didactice

Itemii utilizați în investigarea abilităților teoretice și practice de învățate (fig. 5.11) a cadrelor didactice au fost stabilite prin adaptare cu cele detaliate de (Aziz și Hossain, 2010) și corelat cu unele observații și mențiuni prezente la (Gollob ș.a., 2004; Jänecke, 2007; Vlădescu, 2007; Tibu, 2009; Voiculescu, 2012). Prezentarea acestora este realizată prin intermediul taxonomiei din fig. 5.12.

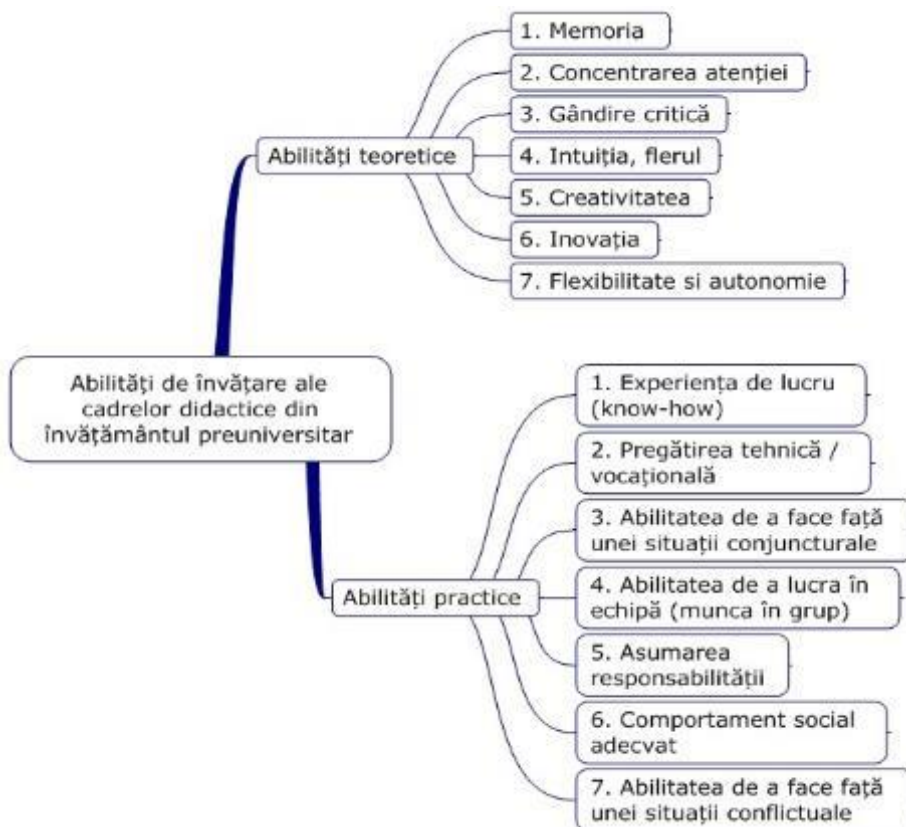


Fig. 5.12. Taxonomia itemilor considerați pentru analiza abilităților de învățare a cadrelor didactice

f1. Abilități teoretice

Analiza datelor furnizate de distribuția frecvenței în cazul răspunsurilor de tip *acord total sau parțial*, în funcție de abilitățile teoretice pentru învățare au evidențiat că respondenții consideră că abilități teoretice de învățare cu următoarele ponderi de răspuns: memoria (80,55%) și concentrarea atenției (86,62%); gândirea critică (83,44%); intuiția și flerul (83,84%); creativitatea (83,44%), inovația (80,66%), flexibilitatea și autonomia (81,45%).

Rezultatele de cercetare în acest caz sunt prezentate în fig. 5.13 și Tabele 5.10 și 5.11.

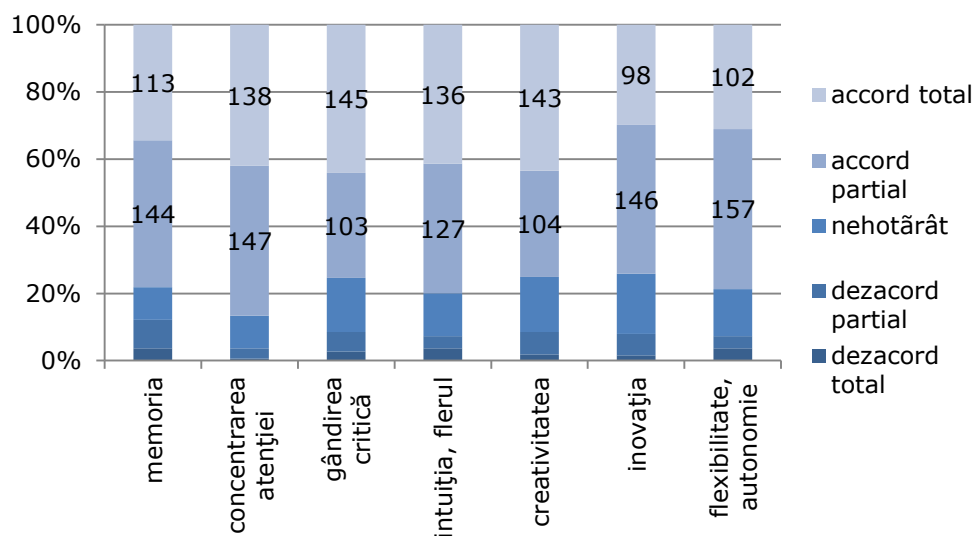


Fig. 5.13. Evaluarea abilităților teoretice

Analiza indicatorilor privind tendinței centrale și dispersia răspunsurilor pentru fiecare item în parte referitor la abilitățile teoretice este prezentată în continuare.

Tabelul 5.10. Tendința centrală și dispersia răspunsurilor în cazul analizei abilităților teoretice deținute și considerate esențiale în învățare de către cadrele didactice

#	Mean	Std. Deviation	N
t1	4.08	0.132	329
t2	4.36	0.174	329
t3	4.20	0.159	329
t4	4.22	0.162	329
t5	4.20	0.159	329
t6	4.06	0.130	329
t7	4.10	0.139	329

Valoarea coeficientului alfa Cronbach a fost 0,856, valoare net superioară în raport cu pragul de 0,70, deci fiabilitatea scalelor de măsurare este confirmată.

Tabelul 5.11. Analiza statistică totală a itemilor considerați

#	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
t1	24.33	16.434	0.333	0.378	0.845
t2	24.34	16.303	0.463	0.434	0.823
t3	24.32	17.732	0.501	0.312	0.812
t4	24.48	17.686	0.590	0.307	0.802
t5	24.54	15.724	0.460	0.432	0.808
t6	24.72	15.012	0.650	0.312	0.812
t7	24.47	15.001	0.673	0.471	0.811

Rezultatele cercetării au permis realizarea unei ierarhizări, în funcție de frecvența răspunsurilor date în cazul abilităților de învățare teoretice ale cadrelor didactice din învățământul preuniversitar harghitean, după cum este prezentat în Tabelul 5.12 și fig. 5.14.

Tabelul 5.12. Abilități teoretice de învățare în opinia cadrelor diactice participante la sondaj și ierarhizarea acestora în funcție de frecvență

Abilități teoretice de învățare	Scorul mediu	Locul
Concentrarea atenției	4,36	1
Intuiția, flerul	4,22	2
Gândirea critică	4,20	3
Creativitatea	4,20	4
Flexibilitate, autonomie	4,10	5
Memoria	4,07	6
Inovația	4,06	7

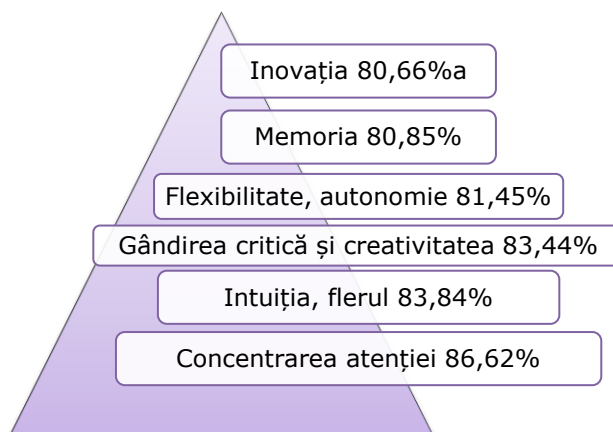


Fig. 5.14. Ierarhia abilităților teoretice de învățare deținute de cadrele didactice din învățământul preuniversitar harghitean

f2. Abilități practice

Rezultatele de cercetare în acest caz sunt prezentate în fig. 5.15 și Tabelul 5.13. Distribuția de frecvență în cazul răspunsurilor din categoriile *accord total sau parțial*, în funcție de abilitățile practice considerate ca itemi de analiză, au evidențiat:

- aproximativ 77,50% dintre cadrele didactice respondente consideră *experiența de lucru (know-how)* ca fiind o abilitate practică importantă în învățare;
- 85,41% dintre respondenți au considerat că *asumarea de responsabilități* este o abilitate practică pe care o dețin și este utilă în învățare;
- 88,15% dintre respondenți au considerat că *asumarea unui comportament social adecvat* este o abilitate practică foarte importantă și importantă, pe care o exploatează în învățare;
- abilități practice de învățare mai frecvent apreciate (considerate importante) de către cadrele didactice participante la sondaj au fost: *abilitatea de a lucra în echipă* (88,75%), *abilitatea de a face față unei situații conjuncturale* (77,81%), *abilitatea de a face față unei situații conflictuale* (80,85%), *pregătirea tehnică/vocațională* (75%).

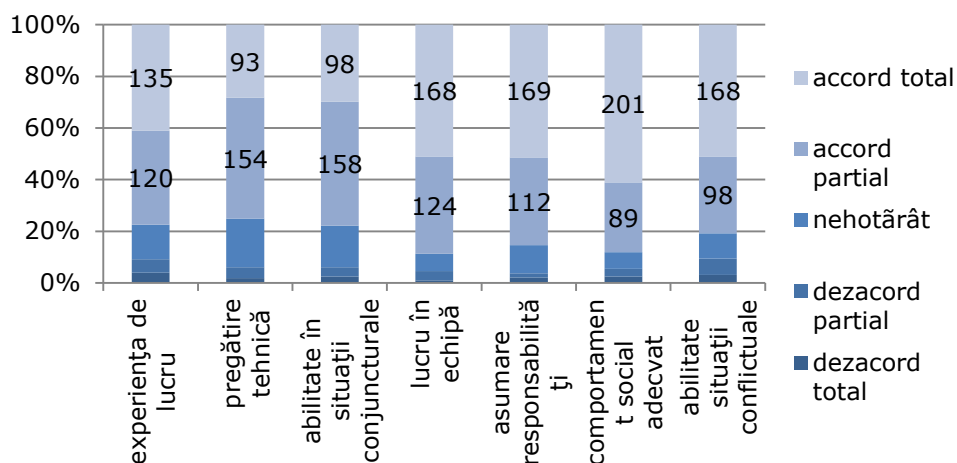


Fig. 5.15. Evaluarea abilităților practice

Analiza indicatorilor privind tendința centrală și dispersia răspunsurilor pentru fiecare item în parte, referitor la abilitățile practice deținute de respondenți pentru învățare, este prezentată în continuare.

Tabelul 5.13. Tendința centrală și dispersia răspunsurilor în cazul analizei abilităților practice deținute și considerate esențiale în învățare de către cadrele didactice

#	Mean	Std. Deviation	N
p1	4.05	0.935	329
p2	3.95	0.911	329
p3	3.99	0.915	329
p4	4.34	1.001	329
p5	4.31	0.995	329
p6	4.41	1.018	329
p7	4.19	0.967	329

Valoarea coeficientului alfa Cronbach, în acest caz a fost 0,892, valoare care oferă un rezultat bun în raport cu pragul de 0,70, deci fiabilitatea scalelor de măsurare este confirmată. Rezultatele cercetării au permis realizarea unei ierarhizări, în funcție de frecvența răspunsurilor date în cazul abilităților de învățare teoretice ale cadrelor didactice din învățământul preuniversitar harghitean, după cum este prezentat în Tabelul 5.14 și fig. 5.16.

Tabelul 5.14. Ierarhizarea abilități practice de învățare în funcție de frecvența răspunsurilor date de cadrele didactice

Abilități practice de învățare	Scorul mediu	Locul
Abilitatea de a lucra în echipă	4,54	1
Comportament social adecvat	4,50	2
Asumarea responsabilității	4,37	3
Abilitatea de a face față unei situații conflictuale	4,14	4
Abilitatea de a face față unei situații conjuncturale	4,00	5
Experiența de lucru (know-how)	3,99	6
Pregătire tehnică - vocațională	3,96	7

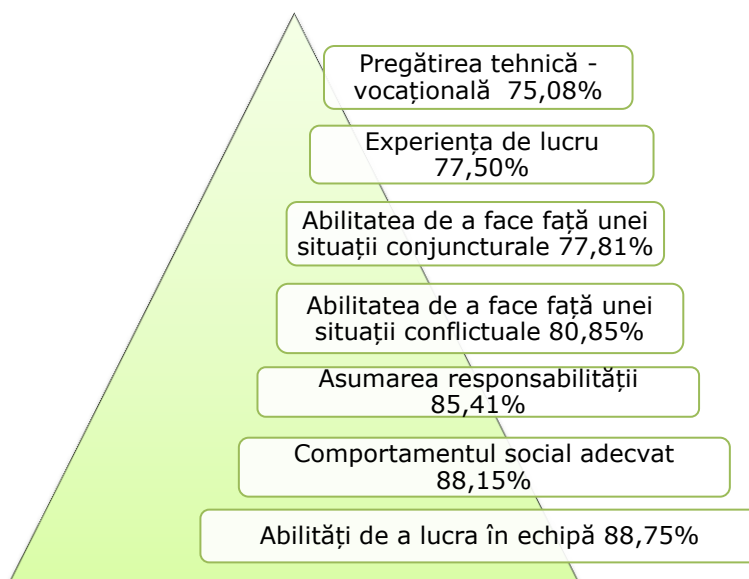


Fig. 5.16. Ierarhia abilităților practice de învățare deținute de cadrele didactice din învățământul preuniversitar harghitean

Analiza rezultatelor de cercetare, privind abilitățile de învățare ale cadrelor didactice din învățământul preuniversitar harghitean, a evidențiat (pe baza frecvenței răspunsurilor date) faptul că abilitățile practice sunt mai importante decât cele teoretice.

5.1.3. Concluzii generale asupra cercetării realizate

Concluziile relative la analiza răspunsurilor date de respondenți în cazul fiecărui item analizat, oferă posibilitatea de a contura portretul cadrului didactic din învățământul preuniversitar harghitean. Acesta este prototipul determinat pe baza eșantionului reprezentativ al cercetării și include dimensiuni ale comportamentului privind formarea continuă a competențelor cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, la nivelul județului Harghita. Dimensiunile de comportament au fost definite pe baza aspectelor pozitive (pro-învățare continuă) și a celor mai puțin orientate pentru dezvoltarea sau actualizarea competențelor prin formare continuă. Profilul comportamental determinat este prezentat în fig. 5.17.

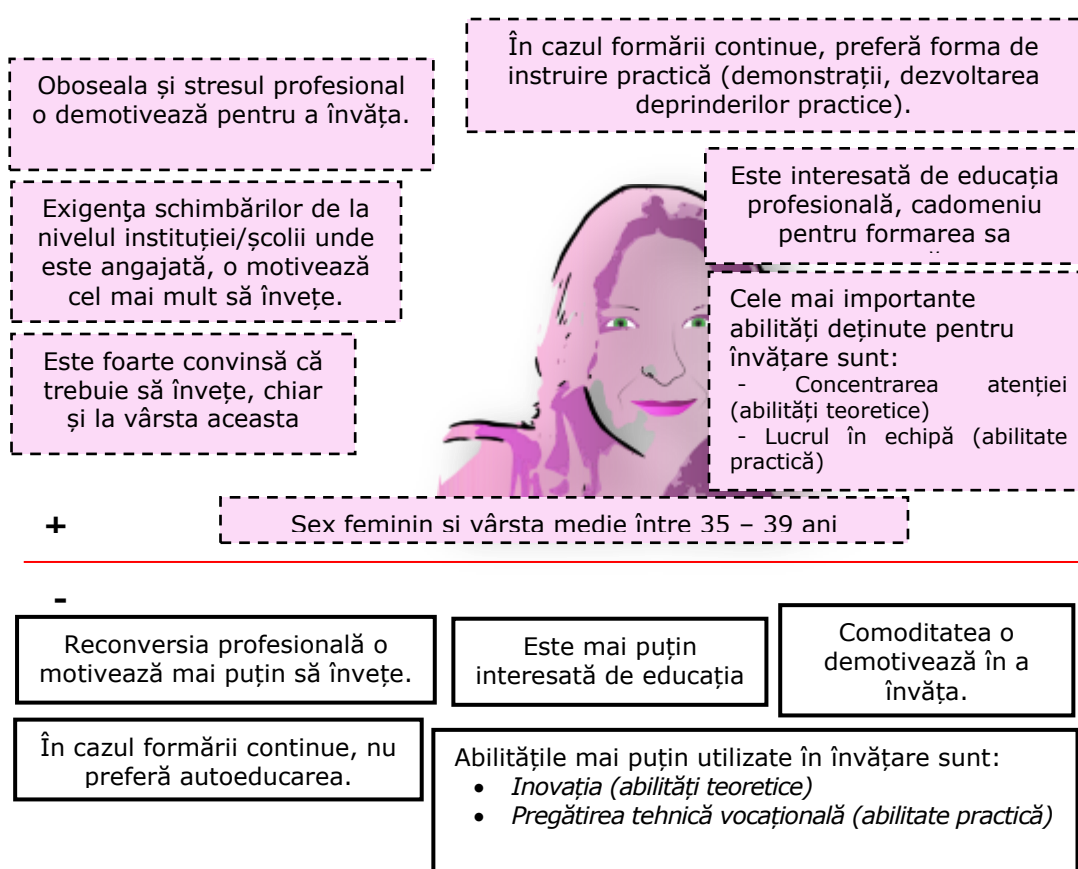


Fig. 5.17. Portretul cadrului didactic din învățământul preuniversitar harghitean – prototipul determinat pe baza eșantionului utilizat în cercetare (dimensiuni ale comportamentului privind formarea continuă a competențelor)

5.2. Cercetări de marketing privind investigarea opiniilor elevilor asupra produsului și procesului educativ la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni

5.2.1. Aspecte metodologice ale cercetării

Obiectivul principal al cercetării a fost de a capitaliza informații privind percepțiile și opiniile elevilor de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (județul Harghita), cu privire la produsul educativ, dar mai ales asupra modului de realizare – livrare a acestuia. Totodată s-a urmărit colectarea de opinii privind numeroase aspecte din școală (relațiile cu profesorii, administrativ, organizatoric, relativ la baza materială, biblioteca etc.).

Metoda de cercetare folosită a fost **sondajul pe bază de chestionar**. În acest sens, a fost conceput și utilizat un **chestionar** (conținând 57 de întrebări închise, răspunsurile fiind colectate direct, fără a da posibilitatea respondenților să aprecieze nivelul de intensitate al acestora, fig. 1.18) a cărei structură și conținut sunt prezentate în **Anexa 6**. Structura și conținutul chestionarului au fost stabilite în urma unor discuții (de tip focus grup) cu profesorii liceului.



Fig. 5.18. Structura chestionarului: itemi de analiză (nr. întrebări din chestionar)

Populația investigată a fost formată din elevi ai Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni, de la toate formele de învățământ și din toate clasele, fără a cere elevilor să se identifice prin specializarea urmată. Totuși, s-a urmărit realizarea unei reprezentativități bune a eșantionului, astfel încât informațiile culese să poată fi generalizată al toată populația de elevi ai școlii.

Determinarea reprezentativității eșantionului a ținut seama de faptul că aproximativ 70-80% din elevii școlii (s-a impus o rată de răspuns foarte mare) să fie incluși în această cercetare astfel încât rezultatele cercetării să poată fi pertinente pentru elaborarea de măsuri privind îmbunătățirea calității activității de învățământ din școală. Astfel, la nivelul anului școlar 2014 – 2015, cifra de școlarizare a fost de 630 elevi (înscriși la toate specializările și formele de învățământ) și ca urmare dimensiunile așteptate ($N_{min} \dots N_{max}$) al eșantionului trebuiau să fie:

$$N_{min} = 630 * 70\% = 441 \text{ subiecți}$$

$$N_{max} = 630 * 80\% = 504 \text{ subiecți}$$

Chestionarul a fost completat de elevi în format electronic, utilizând facilitățile oferite de cele 2 laboratoare de informatică din cadrul colegiului (66 calculatoare legate la internet), colectarea opiniilor fiind realizată **în perioada mai 2014 – iunie 2014** (astfel ca și elevii din primii ani de studii să fie familiarizați cu școala). Ca urmare, au fost obținute **484 chestionare valide** (complet și corect completate), ceea ce a determinat o bună reprezentativitatea eșantionului. Rata de răspuns finală a fost de 76,83%.

În Tabelul 5.15 și fig. 5.19 sunt prezentate detalii privind caracteristicile demografice ale eșantionului considerat în cazul cercetării. Toți elevii intervievați au fost de la forma de învățământ de zi. S-a remarcat o dominantă a elevilor din clasa XII-a (36,4%) și o dominantă de gen feminin a eșantionului (77,3%) din cauza specializărilor incluse în oferta școlară și spre care se îndreaptă, în majoritate fetele.

Tabelul 5.15. Detalii asupra elevilor cuprinși în eșantionul de cercetare

Clase de elevi:		
Variante de răspuns	Nr.	%
IX	99	20.5%
X	88	18.2%
XI	121	25%
XII	176	36.4%
Genul elevilor:		
Variante de răspuns	Nr.	%
Masculin	110	22.7%
Feminin	374	77.3%

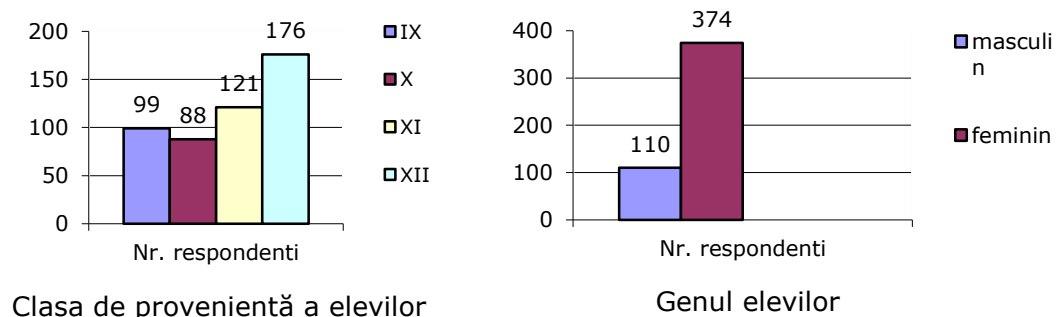


Fig. 5.19. Caracteristicile demografice ale eșantionului de elevi

Datele colectate prin intermediul chestionarelor au fost sistematizate și centralizate într-o bază de date și au fost prelucrate cu funcțiile statistice disponibile în cazul aplicației software Excel. Analiza răspunsurilor date de subiecți au fost prelucrate per ansamblul eșantionului, fără a analiza opiniile formulate de respondenți pe categorii demografice.

5.2.2. Prelucrarea datelor experimentale. Rezultate și concluzii

Rezultatele de cercetare, prelucrarea și analiza răspunsurilor date de elevi, se vor prezenta ținând seama de fiecare întrebare din chestionar, urmând succesiunea lor predefinită. Ulterior, concluziile cercetării vor fi grupate pe cele 10 categorii de itemi de analiză, după cum a fost prezentat în fig. 5.18.

Tabelul 5.16. (1) De ce ai ales să urmezi cursurile acestei școli?

Variante de răspuns	Nr.	%
Este singura din localitate/cea mai aproape de casă care are calificarea/specializarea dorită	297	61.40
Garanția promovării examenului de certificare a competențelor profesionale	110	22.70
Găsirea unui loc de muncă după absolvire	87	18.20
Părinții au luat această decizie	23	4.50
Nu am avut un motiv anume	78	15.9
Alte motive	21	4.50

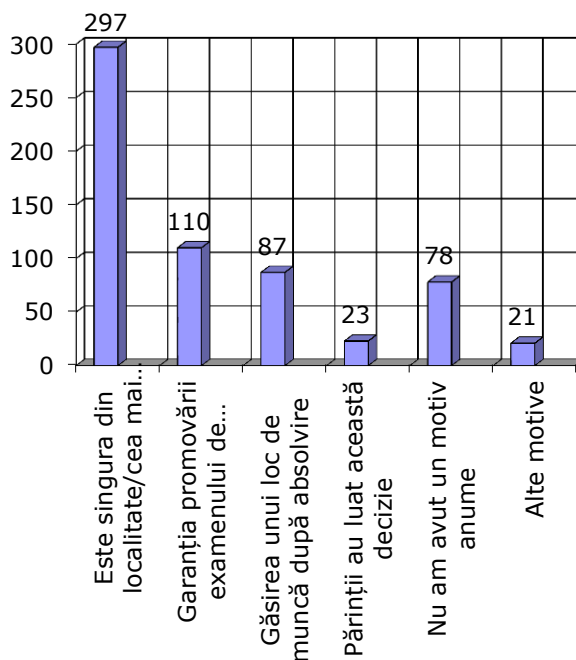


Fig. 5.20. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 1

După cum se poate observa din Tabelul 5.16 și fig. 5.20, elevii Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni au avut 2 motive principale pentru care au ales să urmeze un program educațional la această școală: apropierea de casă (61,40%) și Garanția promovării examenului de certificare a competențelor profesionale (22,70%). Un procent important dintre respondenți (18,20%) recunosc că după absolvire pot să-și găsească un loc de muncă (au informații asupra acestui fapt).

Tabelul 5.17. (2) Înainte de a opta pentru această școală, ce surse ai consultat pentru a te informa despre ce oferă?

Variante de răspuns	Nr.	%
Vizita în școală	364	75
De pe site-ul școlii	109	22.7
Din ziare și de la TV	0	0
De la cunoștințe	133	27.3
De la foști elevi	241	50
Nu m-am informat, am ajuns din întâmplare	0	0
Altele	0	0

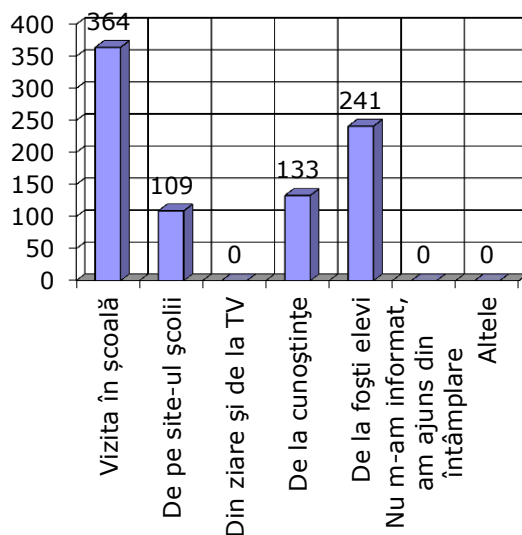


Fig. 5.21. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 2

Sursele de informare folosite în orientarea profesională a elevilor au fost vizitele la această școală (75%), informațiile provenite de la foști elevi (50%) și de la cunoștințe și apropiați (27,30%); pe ultimul loc, în ordinea preferințelor de informare, se situează pagina de web a Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (Tabelul 5.17, fig. 5.21).

Răspunsurile date de elevi, la această întrebare oferă informații importante privind modul de realizare al promovării ofertei educaționale a școlii. Se remarcă faptul că cele mai eficiente modalități de promovare sunt: (1) prin intermediul evenimentelor de tip „ziua porților deschise” atunci când potențialilor elevi (clienți) li se permite să se convingă singuri asupra condițiilor de învățământ oferite de școală și (2) datorită renumelor pe care școala îl are în comunitate (prin intermediul absolvenților, dar și al părinților, apropiaților acestora).

Întrebarea 3 (Tabelul 5.18, fig. 5.22) are rolul de a evalua gradul de satisfacție global al elevilor în ceea ce privește procesul de învățământ la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni. Din răspunsurile date se poate observa că elevii respondenți au un nivel mare al satisfacției privind modul de realizare al produsului educațional în școală: 68,2% dintre ei sunt întotdeauna mulțumiți și 31,8% sunt de cele mai multe ori mulțumiți.

Tabelul 5.18. (3) Ești mulțumit(ă) de cum se desfășoară orele de clasă la care participi?

Variante de răspuns	Nr.	%
Întotdeauna sunt mulțumit(ă)	330	68.2
De cele mai multe ori sunt mulțumit(ă)	154	31.8
De cele mai multe ori nu sunt mulțumit(ă)	0	0
Niciodată nu sunt mulțumit(ă)	0	0

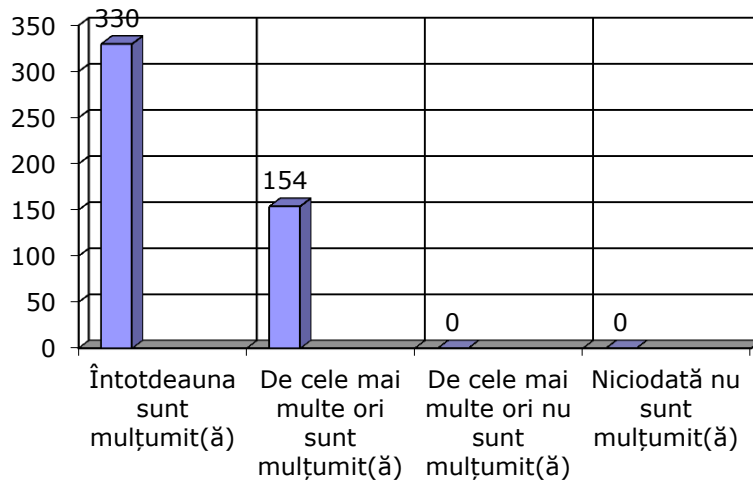


Fig. 5.22. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 3

Tabelul 5.19. (4) Câți profesori încurajează dezvoltarea competențelor/abilităților practice?

Variante de răspuns	Nr.	%
Toți profesorii	297	61.4
Majoritatea profesorilor	187	38.6
Unii profesori	0	0
Niciun profesor	0	0

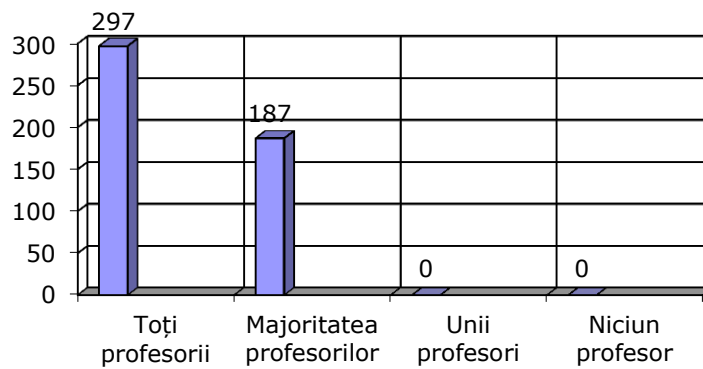


Fig. 5.23. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 4

Răspunsurile date la întrebarea 4 (Tabelul 5.19, fig. 5.23) evidențiază faptul că există o dominantă, a cadrelor didactice, de a încuraja dezvoltarea competențelor și abilităților practice la elevi. Respondenții percep acest tip de comportament al cadrelor didactice în mod diferențiat din cauza specializărilor pe care le urmează: 61,4% dintre respondenți consideră că *toți profesorii* și 38,6% dintre respondenți consideră că *majoritatea profesorilor* încurajează dezvoltarea competențelor practice.

Tabelul 5.20. (5) Ți s-au adus la cunoștință prevederile Regulamentului intern al școlii?

Variante de răspuns	Nr.	%
Da	473	97.7
Nu	11	2.3

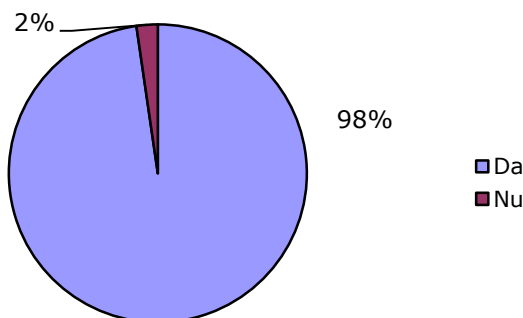


Fig. 5.24. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 5

Tabelul 5.21. (6) Dacă ai răspuns „Da” la întrebarea nr. 5, precizează în ce măsură respecti prevederile acestuia:

Variante de răspuns	Nr.	%
În foarte mică măsură	0	0
În mică măsură	0	0
În măsură potrivită	55	11.6
În mare măsură	297	62.8
În foarte mare măsură	121	25.6

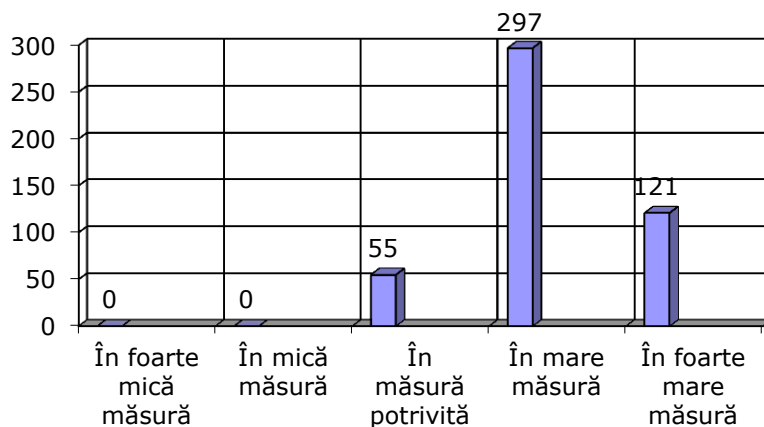


Fig. 5.25. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 6

Întrebările 5 și 6 au avut rolul de a identifica dacă elevii de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni cunosc și respectă Regulamentul Școlii. Răspunsurile au evidențiat că 97% dintre respondenți cunosc acest document și în *mare măsură* (62,8%) și *foarte mare măsură* (25,6%) îl respectă. Există un procent de 11,6% dintre elevi care respectă moderat regulamentul (Tabelul 5.20, fig. 5.24, Tabelul 5.21, fig. 5.25).

Tabelul 5.22. (7) Școala, prin cadrele didactice, te-a informat care este misiunea, viziunea și țintele strategice ale sale?

Variante de răspuns	Nr.	%
Da	462	95.5
Nu	22	4.5

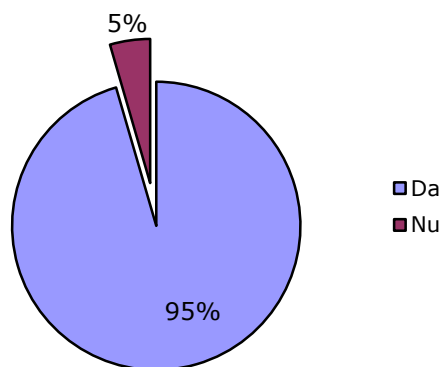


Fig. 5.26. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 7

Răspunsurile la întrebarea 7, au evidențiat faptul că 95,5% dintre elevii școlii au fost informați cu privire la misiunea, viziunea și țintele strategice ale acesteia (Tabelul 5.22, fig. 5.26).

Răspunsurile la întrebarea 8, au evidențiat faptul că 90,9% dintre elevii școlii se simt în siguranță la școală, în timp ce 9,1% dintre respondenți au afirmat că de cele mai multe ori mă simt în siguranță la școală. Ca urmare, Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni oferă un mediu, spațiu de siguranță elevilor săi (Tabelul 5.23, fig. 5.27).

Tabelul 5.23. (8) Te simți în siguranță la școală?

Variante de răspuns	Nr.	%
Mă simt întotdeauna în siguranță la școală	439	90.9
De cele mai multe ori mă simt în siguranță la școală	45	9.1
De cele mai multe ori nu mă simt în siguranță la școală	0	0
Niciodată nu mă simt în siguranță la școală	0	0

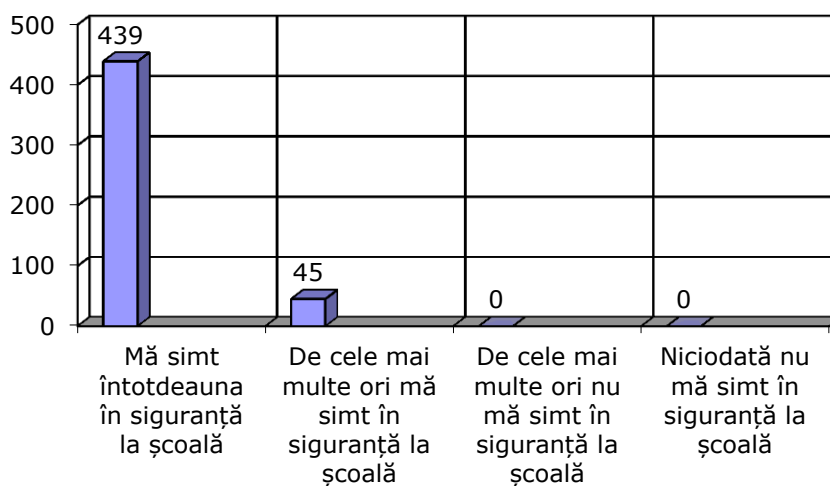


Fig. 5.27. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 8

Tabelul 5.24. (9). Cât de curat este în școala ta?

Variante de răspuns	Nr.	%
Este foarte curat în toată școala	198	40.9
Școala este curată în general	275	56.8
Școala este murdară în general	11	2.3
Este foarte murdar în toată școala	0	0

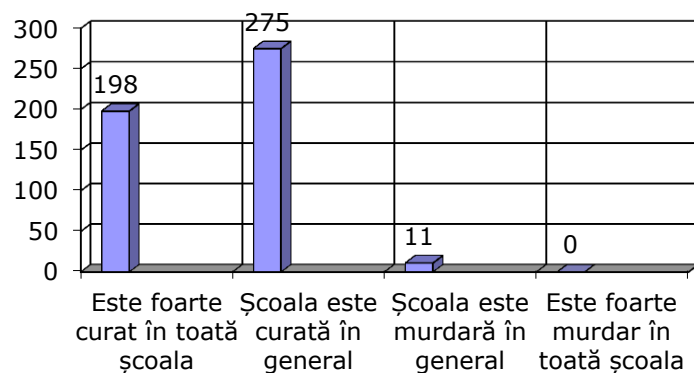


Fig. 5.28. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 9

Răspunsurile la întrebarea 9, au evidențiat faptul că 56,8% dintre elevii școlii percep școala ca fiind în general curată, iar 40,9 dintre respondenți au afirmat că școala este foarte curată. Totuși, 2,3% dintre respondenți au afirmat că școala este murdară. Ca urmare, Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni oferă în mare măsură un mediu, spațiu curat elevilor săi (Tabelul 5.24, fig. 5.28).

Tabelul 5.25. (10) Ai fost pregătit(ă) de profesorii tăi/dirigintele tău să acționezi în cazul unei situații medicale de urgență?

Variante de răspuns	Nr.	%
Știu doar să merg la cabinetul medical al școlii / cabinetul medical de care aparține școala	77	15.9
Știu să apelez 112, să anunț cabinetul medical al școlii / cabinetul medical de care aparține școala	121	25
Știu să acord primul ajutor, să apelez 112 sau să anunț cabinetul medical al școlii / cabinetul medical de care aparține școala	275	56.8
Nu am fost pregătit deloc	11	2.3

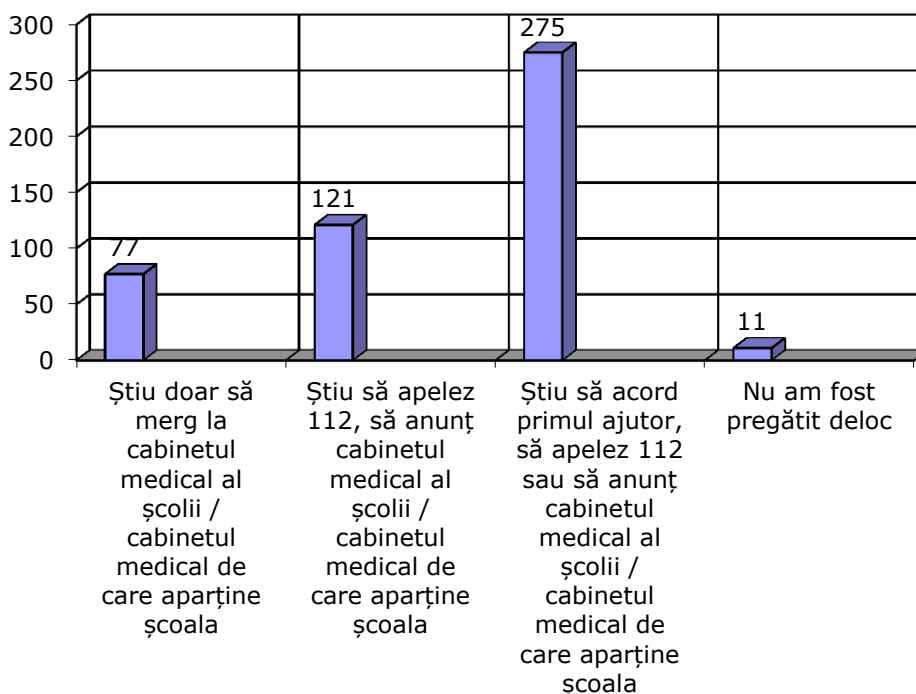


Fig. 5.29. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 10

Răspunsurile la întrebarea 10, au evidențiat faptul că 56,8% dintre elevii școlii știu să acorde primul ajutor, să apeleze 112 sau să anunțe cabinetul medical al școlii / cabinetul medical de care aparține școala, 25% știu să apeleze 112, să anunțe cabinetul medical al școlii / cabinetul medical de care aparține școala, iar 15,9% dintre elevi știu doar să meargă la cabinetul medical al școlii / cabinetul medical de care aparține școala în cazul unei situații medicale de urgență. Totuși, 2,3% dintre respondenți au afirmat că nu au fost pregătiți deloc, pentru a face față unei situații medicale de urgență. Ca urmare, la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni există un procent important de elevi care știu să facă față unei situații medicale de urgență (Tabelul 5.25, fig. 5.29).

Tabelul 5.26. (11) Ai participat la un exercițiu de evacuare în caz de incendiu sau cutremur?

Variante de răspuns	Nr.	%
Da, în fiecare semestru	253	52.3
Da, o dată pe an	176	36.4
Da, o singură dată de când sunt elev al acestei școli	34	6.8
Niciodată	21	4.5

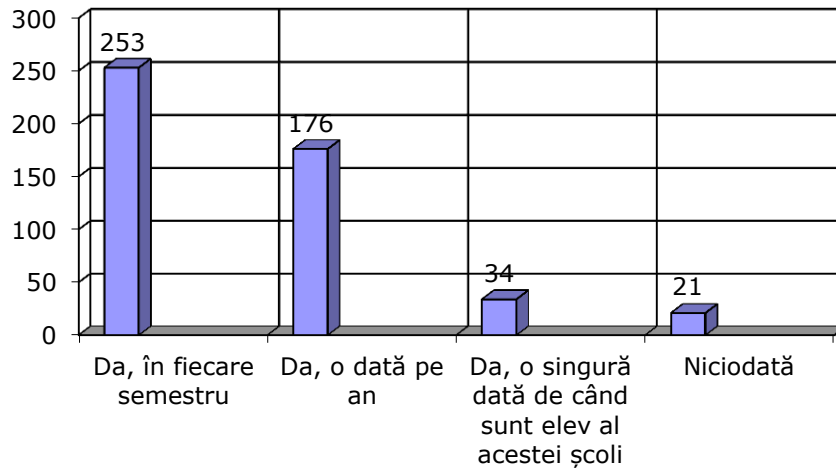


Fig. 5.30. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 11

În ceea ce privește comportamentul elevilor în situații de urgență (incendiu sau cutremur), răspunsurile la întrebarea 11, au evidențiat faptul că 52,3% dintre elevii școlii au participat la exerciții de evacuare în fiecare semestru, 36,4% au participat la exerciții de evacuare în fiecare an și doar 6,8% dintre elevii școlii au participat la exerciții de evacuare o singură dată. Ca urmare, Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni desfășoară exerciții de evacuare a elevilor semestrial, anual, iar elevii sunt în mare parte pregătiți să facă față unei situații de urgență (incendiu sau cutremur) (Tabelul 5.26, fig. 5.30).

Tabelul 5.27. (12) Ți s-au făcut instructaje cu privire la normele de protecția muncii în clasă, laboratoare/ateliere școală/locul de desfășurare a stagiului de pregătire practică la agenții economici?

Variante de răspuns	Nr.	%
Da, în fiecare semestru	254	52.3
Da, în fiecare an	219	45.5
Niciodată	11	2.3

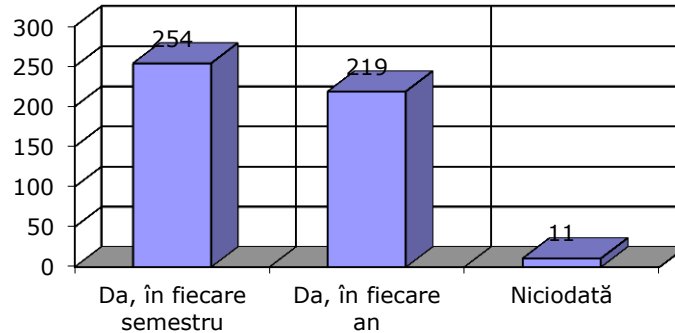


Fig. 5.31. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 12

Tabelul 5.28. (13) Ai fost instruit(ă) cu privire la respectarea normelor de siguranță și securitate în muncă înainte de începerea stagiului de pregătire practică?

Variante de răspuns	Nr.	%
Da	462	95.5
Nu	22	4.5

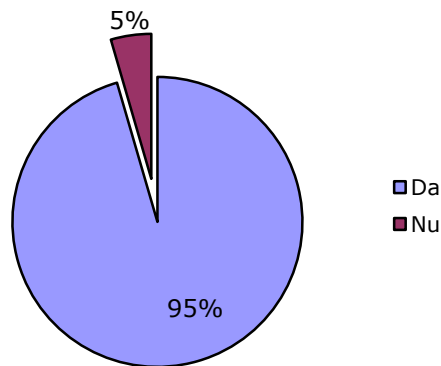


Fig. 5.32. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 13

Răspunsurile la întrebările 12 și 13 evidențiază modul de aplicare și respectare a normelor de siguranță și securitate în muncă. Astfel, elevii afirmă că în proporții de 52,3% sunt instruiți *semestrial* și 45,5% sunt instruiți *anual* cu privire la normele de protecția, doar 2,3 dintre respondenți nu au fost instruiți *niciodată* (Tabelul 5.27, fig. 5.31). În ceea ce privește realizarea instructajului de protecția muncii înainte de începerea pregătirii practice, elevii au afirmat în proporție de 95,5% că acesta se realizează în acest moment (Tabelul 5.28, fig. 5.32).

Tabelul 5.29. (14) În opinia ta, nivelul dotărilor cu mijloace și materiale pentru desfășurarea orelor de laborator și de pregătire practică este:

Variante de răspuns	Nr.	%
Nesatisfăcător	0	0
Satisfăcător	88	18.2
Bun	197	40.9
Foarte bun	199	40.9

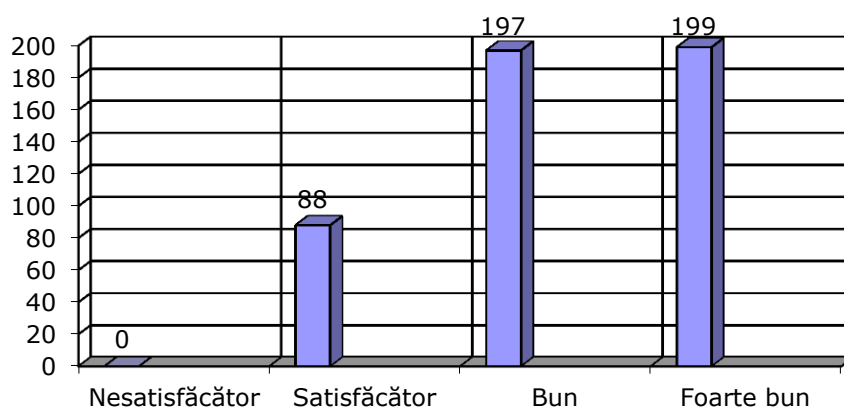


Fig. 5.33. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 14

Răspunsurile la întrebarea 14, au evidențiat opiniile elevilor de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni asupra dotărilor cu mijloace și materiale pentru desfășurarea orelor de laborator și de pregătire practică. Astfel, părerea respondenților au fost: 40,9% *foarte bune*, 40,9% *bune* și 18,2% dintre elevi s-au arătat doar *satisfăcuți* asupra acestor dotări. Ca urmare, Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni oferă în mare măsură o bună dotare cu mijloace și materiale pentru desfășurarea orelor de laborator și de pregătire practică (Tabelul 5.29, fig. 5.33).

Tabelul 5.30. (15) Orarul pe care l-ai primit este respectat?

Variante de răspuns	Nr.	%
Da	484	100
Nu	0	0
Nu mă interesează	0	0

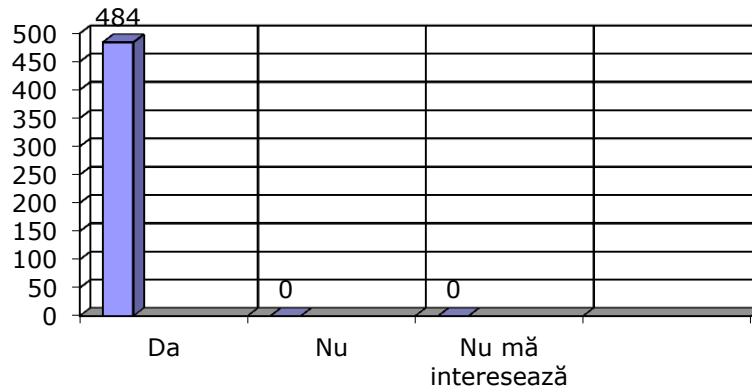


Fig. 5.34. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 15

Răspunsurile la întrebarea 15, au evidențiat faptul orarul comunicat elevilor de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni este respectat cu strictețe (100%) (Tabelul 5.30, fig. 5.34).

Tabelul 5.31. (16) Cum ți se par sarcinile școlare pentru tine: (Exemple: teme, proiecte, participare la ore etc.)

Variante de răspuns	Nr.	%
Prea multe, dificile și obositoare	11	2.3
Potrivit de multe, dificile și obositoare	154	31.8
Puține, ușoare și atractive	286	59.1
Foarte ușoare	55	11.4
Altă situație	0	0

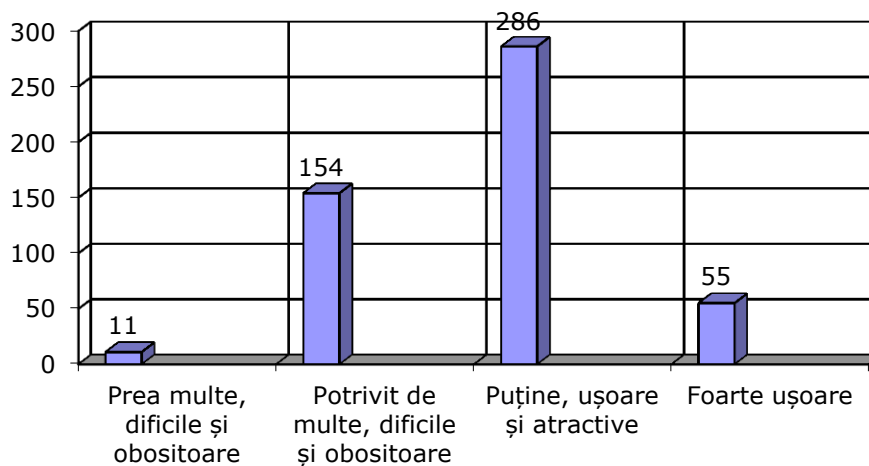


Fig. 5.35. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 16

Răspunsurile la întrebarea 16, au evidențiat opiniile elevilor de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni asupra sarcinilor școlare. Astfel, părerea respondenților au fost: 59,1% au afirmat că sarcinile școlare sunt *puține, ușoare și atractive*, 31,8% au considerat că acestea sunt *potrivit de multe, dificile și obositoare*, 11,4% au opinat că sarcinile sunt *foarte ușoare*, doar 2,32% dintre elevi afirmând că sarcinile școlare sunt *prea multe, dificile și obositoare*. Ca urmare, în general elevii nu percep sarcinile școlare ca fiind dificile, ci mai curând atractive și relativ ușoare (Tabelul 5.31, fig. 5.35).

Tabelul 5.32. (17) Profesorii tăi te învață să folosești noțiunile învățate în situații cotidiene de viață?

Variante de răspuns	Nr.	%
Întotdeauna	275	56.8
Adesea	154	31.8
Uneori	55	11.4
Niciodată	0	0

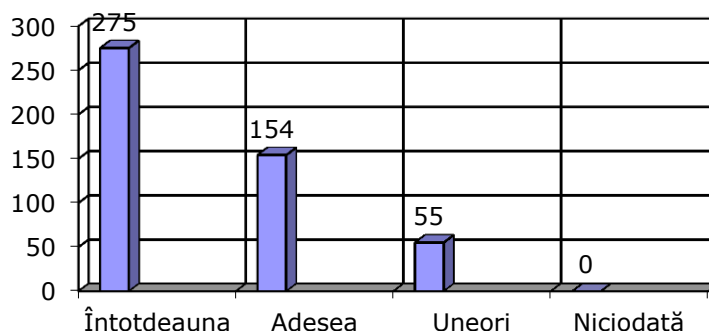


Fig. 5.36. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 17

Răspunsurile la întrebarea 17 au evidențiat că elevii de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni sunt sfătuiți și încurajați să aplice noțiunile învățate în școală, în situații de viață: 56,8% dintre elevi recunosc acest că *întotdeauna* profesorii îi încurajează să gândească astfel, 31,8% dintre respondenți opinează că profesorii recurg la astfel de modalități de predare *adesea*, și doar 11,4% dintre elevi au afirmat că *niciodată* profesorii nu au recurs la un astfel de mod de educare (Tabelul 5.32, fig. 5.36).

Tabelul 5.33. (18) Colaborezi în rezolvarea sarcinilor de lucru primite în timpul orelor:

Variante de răspuns	Nr.	%
În perechi	308	63.6
În grupuri	275	56.8
Nu colaborez cu nimeni, lucrez individual	66	13.6

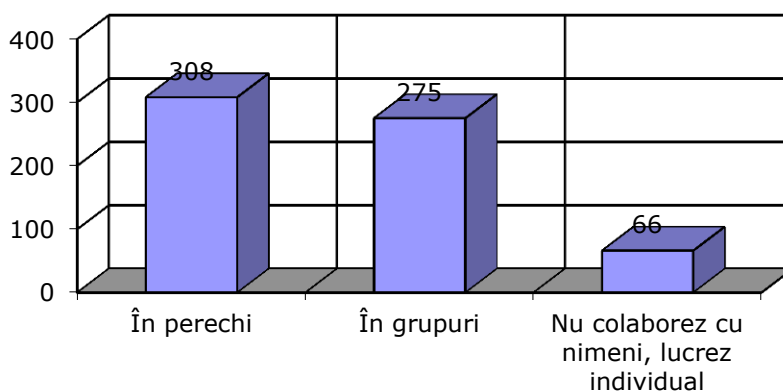


Fig. 5.37. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 18

Răspunsurile la întrebarea 18 au evidențiat că elevii de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni sunt încurajați să lucreze în rezolvarea sarcinilor de lucru primite în timpul orelor: de cele mai multe ori (63,6% din răspunsuri) în perechi și (56,8% din răspunsuri) în grupuri. 13,6% dintre respondenți opinează că nu colaborează cu nimeni în realizarea sarcinilor pe timpul orelor (Tabelul 5.33, fig. 5.37).

În ceea ce privește atitudinea profesorilor de ai încuraja pe elevi să-și afirme și susțină propriile păreri, răspunsurile la întrebarea 19 au evidențiat că elevii de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni sunt încurajați să adopte un astfel de comportament: întotdeauna (65,9% din răspunsuri), adesea (22,7% din răspunsuri) și uneori (11,4% din răspunsuri) (Tabelul 5.34, fig. 5.38).

Tabelul 5.34. (19) Ești încurajat(ă) de profesori în timpul orelor să îți afirmi propriile idei?

Variante de răspuns	Nr.	%
Întotdeauna	319	65.9
Adesea	111	22.7
Uneori	54	11.4
Niciodată	0	0

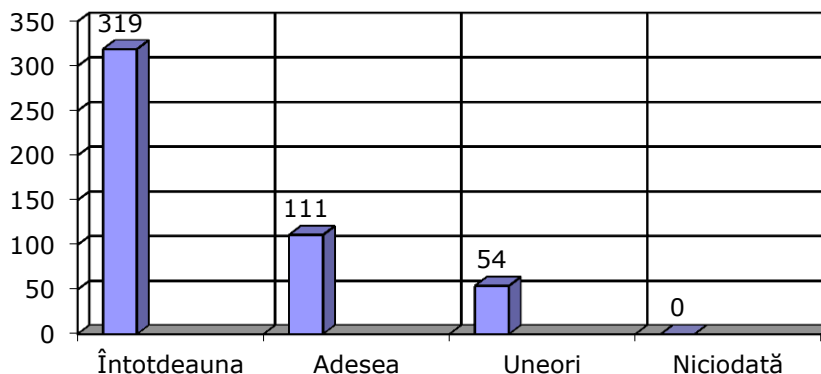


Fig. 5.38. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 19

Tabelul 5.35. (20) Ți cer profesorii să faci legături între informațiile predate la diferite discipline teoretice*) cu disciplinele tehnologice de specialitate

Variante de răspuns	Nr.	%
Da, majoritate profesorilor	374	77.3
Nu, niciunul dintre profesori	78	15.9
Nu îmi dau seama	32	6.8

*) De exemplu: matematică, fizică, chimie, biologie, etc.

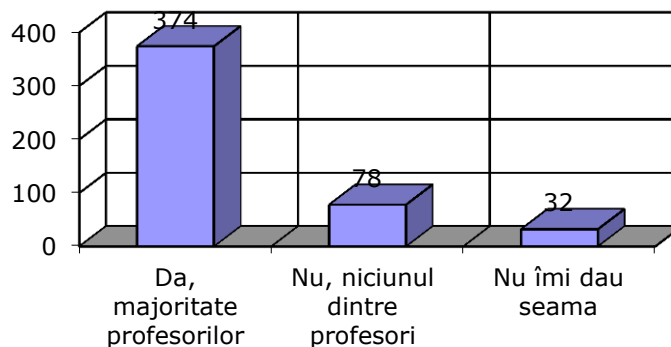


Fig. 5.39. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 20

În ceea ce privește atitudinea profesorilor de a le impune elevilor să facă legături între informațiile predate la diferite discipline teoretice, cu disciplinele tehnologice de specialitate, răspunsurile la întrebarea 20 au evidențiat că elevii sunt încurajați să adopte un astfel de comportament pentru că *majoritate profesorilor* îi încurajează (77,3% din răspunsuri). Totuși, 15,9% dintre respondenți afirmă că *niciunul dintre profesori* nu se manifestă în acest sens, iar 6,8% din răspunsuri arată

că elevii *nu își dau seama* că trebuie să adopte un astfel de comportament (Tabelul 5.35, fig. 5.39).

Tabelul 5.36. (21) În timpul orelor de clasă ai avut ocazia să îți faci propriul plan de muncă?

Variante de răspuns	Nr.	%
Întotdeauna	54	11.4
Adesea	176	36.4
Uneori	187	38.6
Niciodată	67	13.6

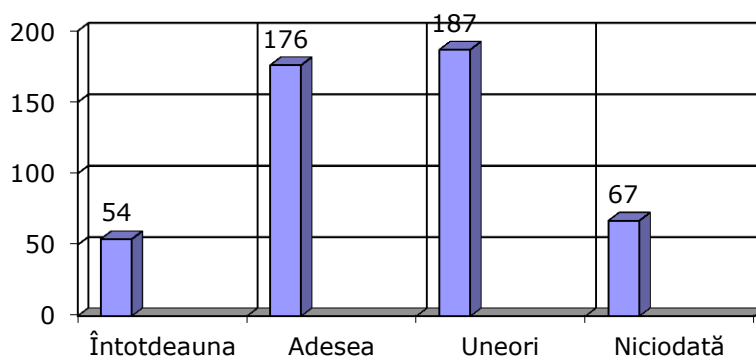


Fig. 5.40. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 21

În ceea ce privește realizarea, de către elevi, a propriului plan de muncă în timpul derulării orelor didactice, răspunsurile la întrebarea 21 au evidențiat faptul că uneori (38,6%), adesea (36,4%) și întotdeauna (11,4%), elevii sunt liberi să-și adopte singuri modul de lucru. Există un procent de 13,6% dintre respondenți care au afirmat că niciodată nu au fost lăsați să adopte un astfel de comportament (Tabelul 5.36, fig. 5.40).

Tabelul 5.37. (22) Profesorii tăi folosesc la ore și alte materiale didactice* în afară de manual, tablă și cretă?

Variante de răspuns	Nr.	%
La toate orele	132	27.3
La majoritatea orelor	231	47.7
La unele ore	100	20.5
Niciodată, la nicio oră	21	4.5

*) Exemple de alte materiale didactice: culegeri de texte la limba română sau la istorie, culegeri de exerciții și probleme la matematică, fizică, chimie, biologie, planșe, hărți, modele, truse pentru experimente, culori, hârtie și carton

pentru desen, mingi sau cercuri pentru educație fizică, diferite unelte pentru obiectele tehnologice etc.

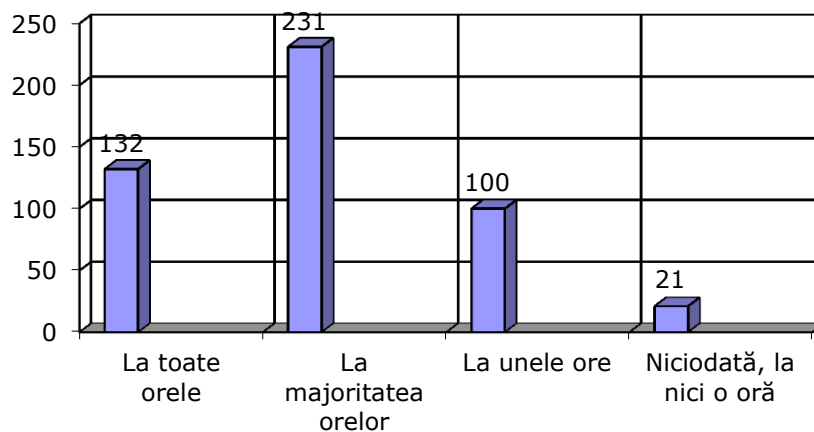


Fig. 5.41. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 22

În ceea ce privește folosirea în procesul didactic (la ore) și a altor materiale didactice (în afara manualului, a tablei și cretei) de către profesori, răspunsurile date de elevi la întrebarea 22 au evidențiat că: profesorii folosesc alte mijloace de predare, decât cele clasice, *la majoritatea orelor* (47,7%); *la toate orele* (27,3%); *la unele ore* (20,5%). Totuși, 4,5% dintre respondenți afirmă că *niciodată, la nici o oră* profesorii nu au folosit și alte materiale didactice, în afara celor clasice (Tabelul 5.37, fig. 5.41).

Tabelul 5.38. (23) La ce discipline folosești TIC?

Variante de răspuns	Nr.	%	Variante de răspuns	Nr.	%
Istorie	22	4.5	Limbi moderne	78	15.9
Matematică	33	6.8	Geografie	32	6.8
Informatică	418	86.4	Discipline tehnice	56	11.4
Chimie	22	4.5	Altele	54	11.4

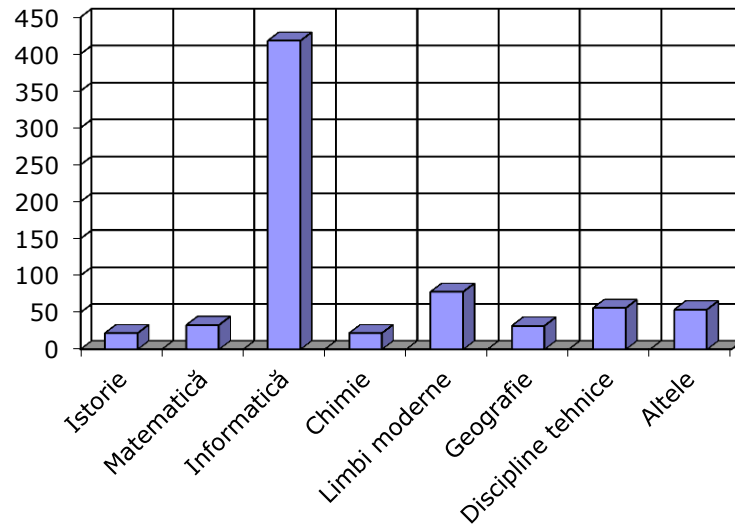


Fig. 5.42. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 23

Referitor la utilizarea TIC (tehnologia informației și comunicării), răspunsurile la întrebarea 23 au evidențiat că elevii de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni sunt încurajați să se informeze, să lucreze pe calculator: 86,4% la orele de informatică, 15,9% la orele de limbi moderne și 11,4% în cadrul orelor de la disciplinele tehnice și altele. De asemenea, elevii folosesc mijloace TIC la matematică și geografie (în proporție egală a răspunsurilor, 6,8%), precum și la chimie și istorie (în proporție egală a răspunsurilor, 4,5%) (Tabelul 5.38, fig. 5.42).

Tabelul 5.39. (24) Ai acces în școală la Internet?

Variante de răspuns	Nr.	%
Da, la toate orele și în toate spațiile	33	6.8
Da, doar la orele de TIC și informatică	418	86.4
Da, în afara orelor de curs	0	0
Nu am acces la Internet	33	6.8

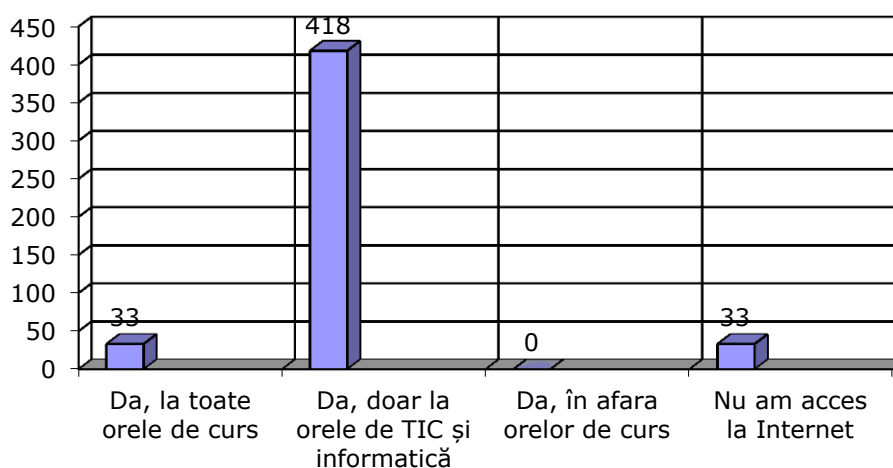


Fig. 5.43. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 24

În ceea ce privește accesul la Internet, răspunsurile la întrebarea 24 au evidențiat că elevii de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni au acces doar la orele de TIC și informatică (86,4% din răspunsuri), pentru că foarte puțini elevi (6,8%) dețin mijloace pentru acces la Internet proprii, și cu care vin la școală (tablete, smartphone) (Tabelul 5.39, fig. 5.43).

Tabelul 5.40. (25) În opinia ta, mijloacele de învățământ și auxiliarele curriculare pentru orele de instruire practică sunt:

Variante de răspuns	Nr.	%
Insuficiente numeric și de slabă calitate	0	0
Insuficiente numeric, dar de bună calitate	132	27.3
Suficiente numeric, dar de slabă calitate	33	6.8
Suficiente numeric și de foarte bună calitate	279	65.9

Cu privire la mijloacele de învățământ și auxiliarele curriculare pentru orele de instruire practică, răspunsurile la întrebarea 25 au evidențiat că elevii de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni consideră că acestea sunt: 65,9% *suficiente numeric și de foarte bună calitate*, 6,8% *suficiente numeric, dar de slabă calitate*, 27,3% *insuficiente numeric, dar de bună calitate* (Tabelul 5.40, fig. 5.44). Ca urmare, se poate afirma că la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni mijloacele de învățământ și auxiliarele curriculare pentru orele de instruire practică sunt de foarte bună calitate și relativ suficiente numeric.

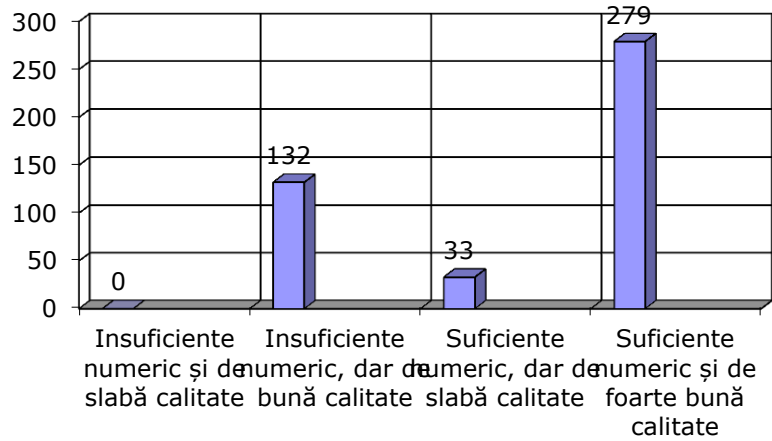


Fig. 5.44. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 25

Tabelul 5.41. (26) Ai acces la biblioteca școlii?

Variante de răspuns	Nr.	%
Întotdeauna	418	86.4
Adesea	45	9.1
Uneori	21	4.5
Niciodată	0	0

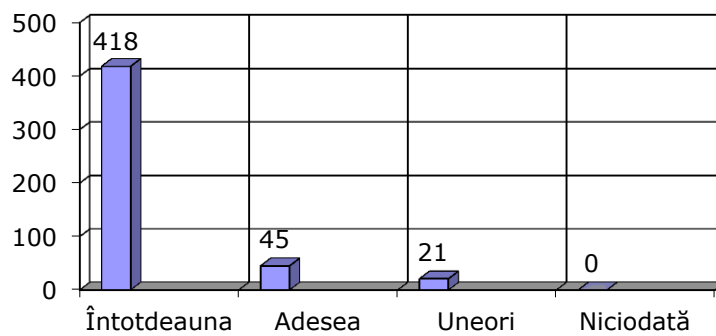


Fig. 5.45. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 26

Tabelul 5.42. (27). Care este frecvența cu care împrumuți/consultați o carte de la bibliotecă?

Variante de răspuns	Nr.	%
O dată pe săptămână	45	9.1
O dată la două săptămâni	98	20.5
O dată pe lună	231	47.7
O dată pe semestru	76	15.9
O dată pe an	23	4.5
Nu împrumut/consult cărți niciodată	11	2.3

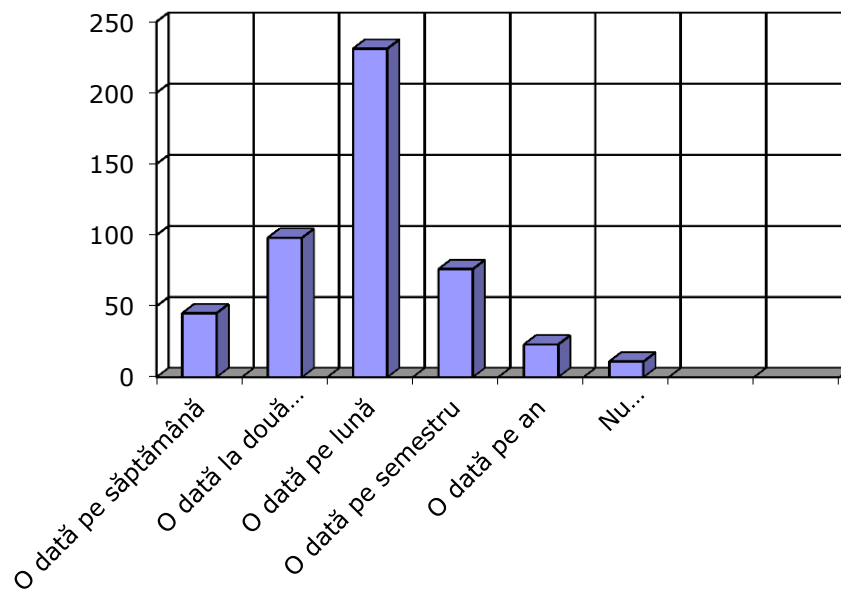


Fig. 5.46. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 27

În ceea ce privește biblioteca și utilizare acestui serviciu, răspunsurile la întrebările 26 (Tabelul 5.41, fig. 5.47) și 27 (Tabelul 5.42, fig. 5.46) au evidențiat că elevii au acces foarte bun la biblioteca școlii (86,4% dintre respondenți afirmă că *întotdeauna*) și frecvența cu care aceștia împrumută cărți de la bibliotecă este cea mai mare (47,7%) pentru cazul o dată pe lună. Distribuția răspunsurilor, în cazul frecvenței de utilizare a serviciilor bibliotecii, arată un comportament pozitiv pentru acest tip de servicii (procente ridicate de răspuns demonstrând că elevii frecventează biblioteca într-o mare măsură).

Tabelul 5.43. (28) Planificarea / Orarul orelor de specialitate în spațiile școlare special destinate este:

Variante de răspuns	Nr.	%
Nesatisfăcătoare	0	0
Satisfăcătoare	110	22.7
Bună	231	47.7
Foarte bună	143	29.5

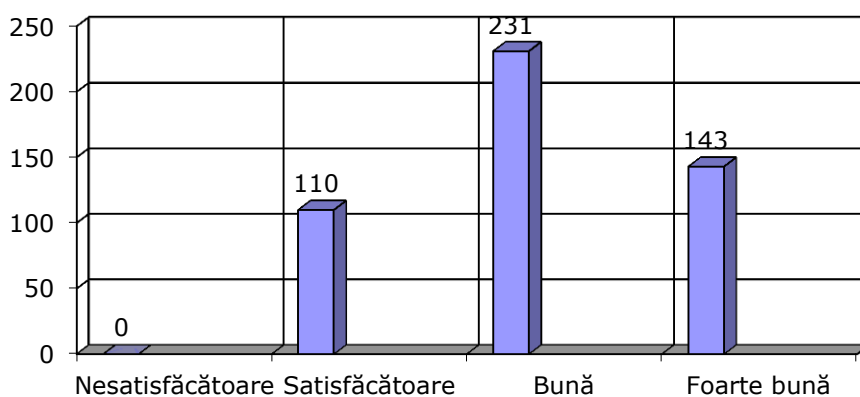


Fig. 5.47. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 28

În ceea ce privește planificarea sau orarul aferent disciplinelor de specialitate, programate în spațiile școlare special destinate, elevii opinează că acesta este bun (47,7%), foarte bun (29,5%) și satisfăcător (22,7%) (Tabelul 5.43, fig. 5.47).

Tabelul 5.44. (29) În ce măsură agenții economici la care îți desfășori stagiul de pregătire practică răspund așteptărilor tale?

Variante de răspuns	Nr.	%
Nu răspund deloc cerințelor mele de pregătire practică	33	6.8
Răspund într-o oarecare măsură cerințelor mele de pregătire practică	44	9.1
Răspund la majoritatea cerințelor mele de pregătire practică	264	54.5
Răspund în totalitate cerințelor mele de pregătire practică	143	29.5

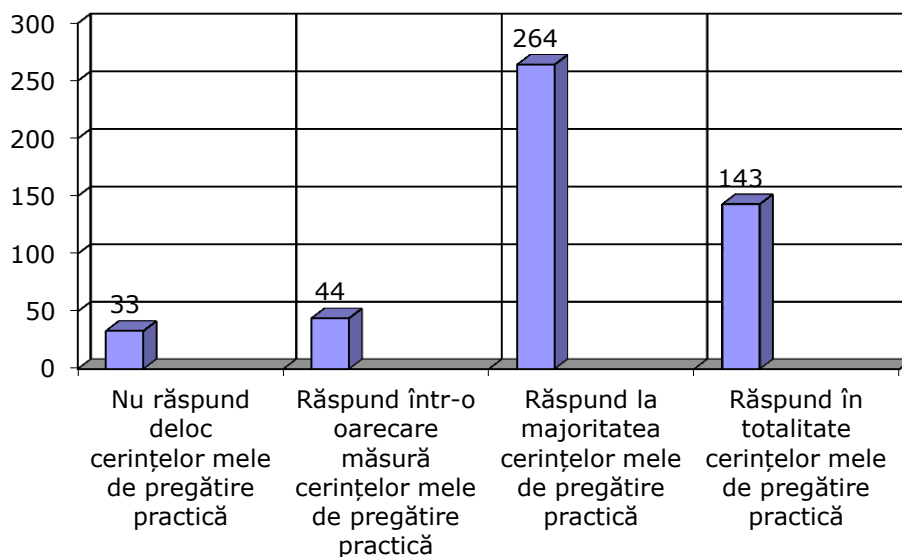


Fig. 5.48. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 29

Răspunsurile la întrebarea 29 au evidențiat că elevii de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni au o părere bună în ceea ce privește modul în care agenții economici la care își desfășoară stagiul de pregătire practică răspund așteptărilor lor: 54,5% dintre respondenți au susținut că *răspund la majoritatea cerințelor mele de pregătire practică* și 29,5% dintre respondenții elevi au susținut că agenții economici *răspund în totalitate cerințelor mele de pregătire practică*, în timp ce doar 9,1% dintre elevi au susținut că agenții economici *răspund într-o oarecare măsură cerințelor mele de pregătire practică* și doar 6,8% dintre elevi au afirmat că agenții economici *nu răspund deloc cerințelor mele de pregătire practică* (Tabelul 5.44, fig. 5.48).

Tabelul 5.45. (30) Școala ta în parteneriat cu agenții economici la care îți desfășori stagiul de pregătire practică organizează activități de „job shadowing”*: :

Variante de răspuns	Nr.	%
Semestrial	154	31.8
Anual	244	50
O dată la patru ani	44	9.1
Nu organizează niciodată	44	9.1

*) Activități de familiarizare cu piața locurilor de muncă, petrecând câteva ore în „umbra” unui părinte sau angajat din domeniul dorit.

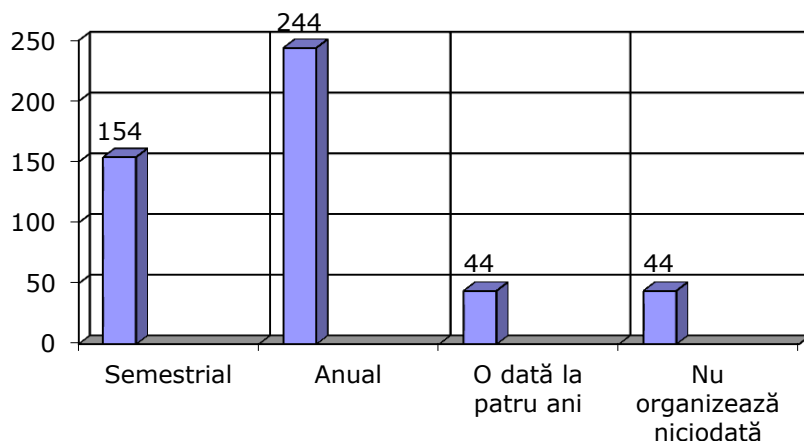


Fig. 5.49. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 30

În ceea ce privește realizarea de activități de tip „job shadowing”, în parteneriat cu agenții economici, elevii opinează că acestea sunt organizate anual (50%), semestrial (31,8%), și doar un mic procent al respondenților recunosc că acest tip de activități sunt realizate o dată la 4 ani (9,1%) sau niciodată (9,1%) (Tabelul 5.45, fig. 5.49). Aceste răspunsuri oglindesc și nivelul de interes al elevilor față de acest tip de activități.

Cu privire la sprijin suplimentar acordat de profesori la învățatură, la școală, elevii au o opinie generală bună asupra acestui fapt (răspunsurile la întrebarea 31). 70,5% dintre elevi consideră că *toți profesorii* au acordat sprijin suplimentar, 15,9% dintre respondenți au afirmat că *majoritatea profesorilor* le acordă sprijin suplimentar la nevoie și 6,8% dintre elevi au opinat că doar *unii profesori* le acordă sprijin suplimentar (Tabelul 5.46, fig. 5.50). Ca urmare, se poate afirma că la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni profesorii au o atitudine de sprijin și suport, un comportament ajutător pentru elevi în ceea ce privește problemele de la învățatură, la școală. Elevii au curajul și adesea recurs la a cere sprijinul, doar 6,8% dintre respondenți au afirmat că nu a fost cazul unui ajutor suplimentar.

Tabelul 5.46. (31) Ți-au acordat profesorii tăi sprijin suplimentar la învățatură, la școală, atunci când l-ai solicitat?

Variante de răspuns	Nr.	%
Da, toți profesorii	342	70.5
Da, majoritatea profesorilor	76	15.9
Da, unii profesori	34	6.8
Nu, niciun profesor	0	0
Nu a fost cazul	32	6.8

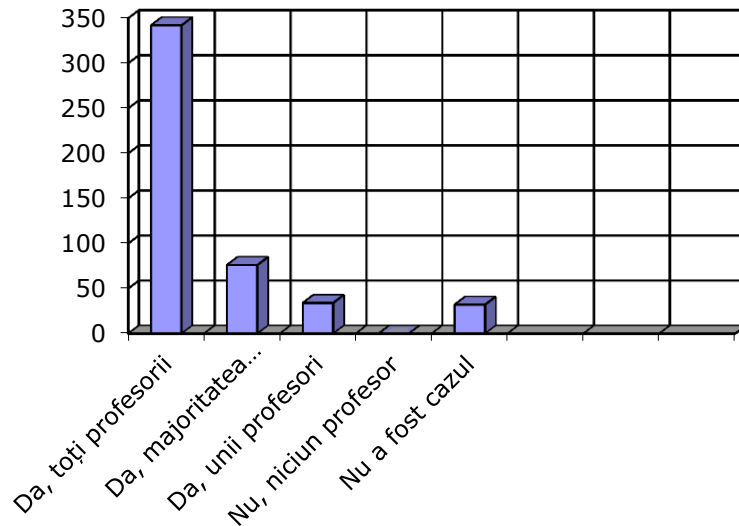


Fig. 5.50. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 31

În ceea ce privește modul de evaluare la disciplinele de studiu (întrebarea 32), elevii afirmă că au fost anunțați la începutul anului școlar cu privire la modul de realizare a acestuia: 81,8% dintre respondenți au afirmat că *da, fiecare profesor* face aceasta, 18,2% dintre respondenți au susținut că *da, numai de unii profesori* (Tabelul 5.47, fig. 5.51).

Notele pe care elevii le obțin sunt anunțate (întrebarea 33): imediat 79,5% dintre răspunsuri, 18,20% la finalul săptămânii, 2,3% la finalul lunii, potrivit afirmațiilor respondenților (Tabelul 5.48, fig. 5.52).

Tabelul 5.47. (32) Profesorii tăi ți-au spus la începutul anului școlar cum vei fi evaluat la disciplinele de studiu?

Variante de răspuns	Nr.	%
Da, de fiecare profesor	397	81.8
Da, numai de unii profesori	87	18.2
Nu, nici-un profesor nu a făcut-o	0	0

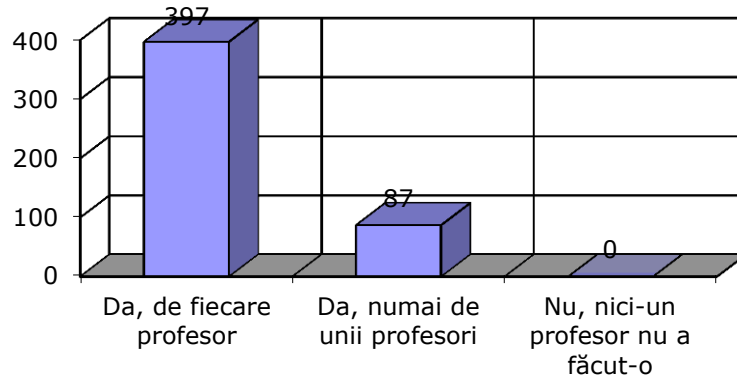


Fig. 5.51. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 32

Tabelul 5.48. (33) Notele pe care le obții sunt anunțate:

Variante de răspuns	Nr.	%
Imediat	385	79.5
La finalul săptămânii	88	18.2
La finalul lunii	11	2.3
La finalul semestrului	0	0

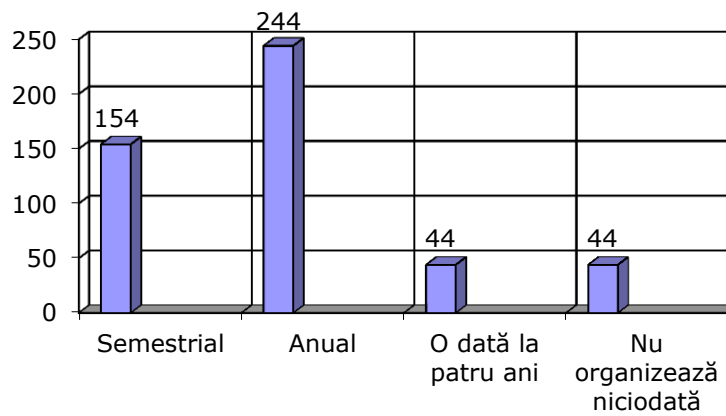


Fig. 5.52. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 33

Tabelul 5.49. (34) Ți s-a oferit ocazia să-ți acorzi nota singur?

Variante de răspuns	Nr.	%
Întotdeauna	0	0
Adesea	0	0
Uneori	275	56.8
Niciodată	209	43.2

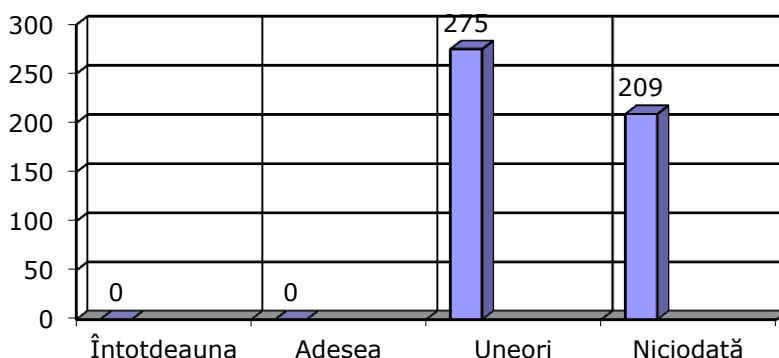


Fig. 5.53. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 34

Autoevaluarea NU este o practică frecventă la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (întrebarea 34). Respondenți au afirmat în proporție de 56,8% că uneori sunt rugați să facă asta sau 43,2% dintre elevi afirmă că niciodată nu au făcut asta (Tabelul 5.49, fig. 5.53).

Tabelul 5.50. (35) Ai carnet de elev?

Variante de răspuns	Nr.	%
Da	484	100
Nu	0	0

Conform răspunsurilor date la întrebarea 35, toți elevii (100%) de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni au carnete de elev (Tabelul 5.50).

Tabelul 5.51. (36) Dacă ai răspuns „Da” la întrebarea nr. 35, este carnetul tău de elev completat cu notele / mediile pe care le-ai obținut pe parcursul semestrului/anului?

Variante de răspuns	Nr.	%
Da	364	75
Nu	0	0
Este parțial completat	120	25

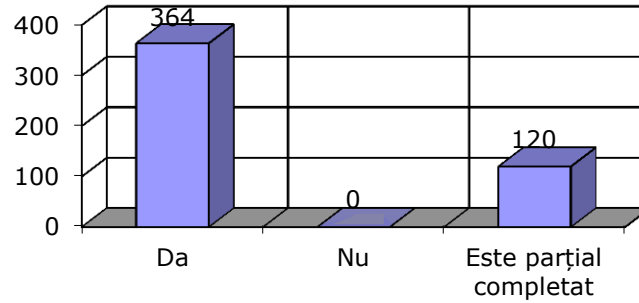


Fig. 5.54. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 36

Carnetele elevilor au situațiile școlare (notele completate, întrebarea 36) în proporție de 75%, dar 25% dintre respondenții elevi recunosc că acesta este completat parțial (Tabelul 5.51, fig. 5.54).

Tabelul 5.52. (37) Cum te recompensează profesorii tăi pentru rezultatele tale școlare?

Variante de răspuns	Nr.	%
Primesc laude în fața clasei sau a școlii	232	47.7
Primesc, la final de an școlar, premiu	384	79.5
Părinții mei primesc acasă scrisoare de laudă	54	11.4
Nu sunt lăudat niciodată, chiar dacă merit	0	0
Nu am pentru ce să fiu lăudat	23	4.5

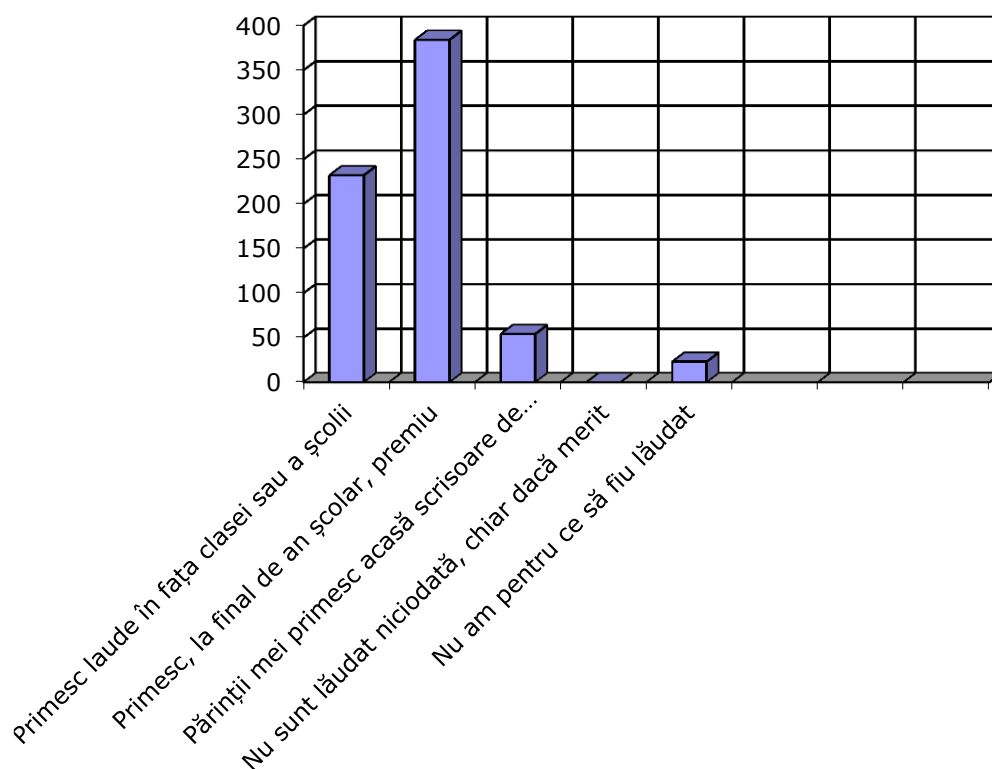


Fig. 5.55. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 37

În cazul întrebării 37, sistemul de recompensare practicat în cazul elevilor de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni este: 79,7% dintre respondenți recunosc că *primesc, la final de an școlar, premiu*, 47,7% dintre elevi *primesc laude în fața clasei sau a școlii*, 11,4% dintre respondenți recunosc că *părinții lor primesc acasă scrisoare de laudă* și 4,5% dintre elevi susțin că *nu au pentru ce să fie lăudați* (Tabelul 5.52, fig. 5.55).

Răspunsurile la întrebarea 38 au evidențiat că elevii de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni au o comunicare foarte bună cu dirigințele clasei (90,9%), bună în procent de 6,8% și satisfăcătoare în procent de 2,3%. Ca urmare, se poate considera că elevii comunic foarte bine cu dirigințele lor (Tabelul 5.53, fig. 5.56).

Tabelul 5.53. (38) Comunicarea cu dirigințele clasei este:

Variante de răspuns	Nr.	%
Nesatisfăcătoare	0	0
Satisfăcătoare	11	2.3
Bună	32	6.8
Foarte bună	441	90.9

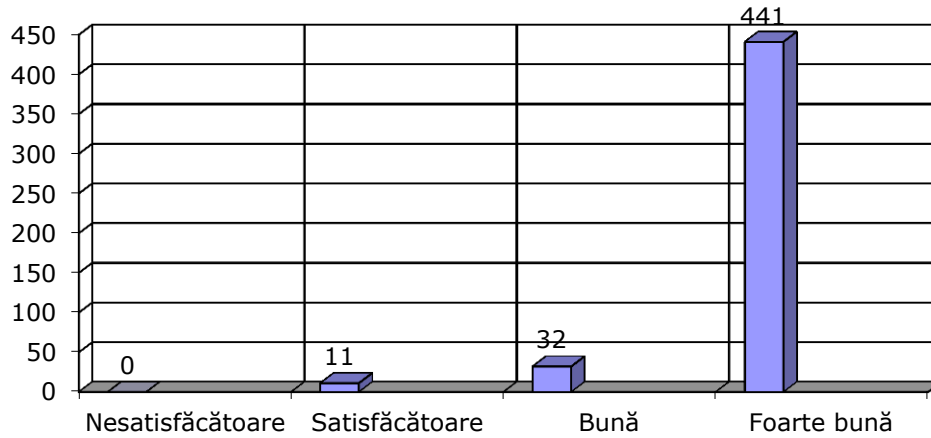


Fig. 5.56. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 38

Tabelul 5.54. (39) Susținerea pe care dirigințele și profesorii școlii ți-au oferit-o în dezvoltarea personală este:

Variante de răspuns	Nr.	%
Nesatisfăcătoare	12	2.3
Satisfăcătoare	10	2.3
Bună	120	25
Foarte bună	342	70.5

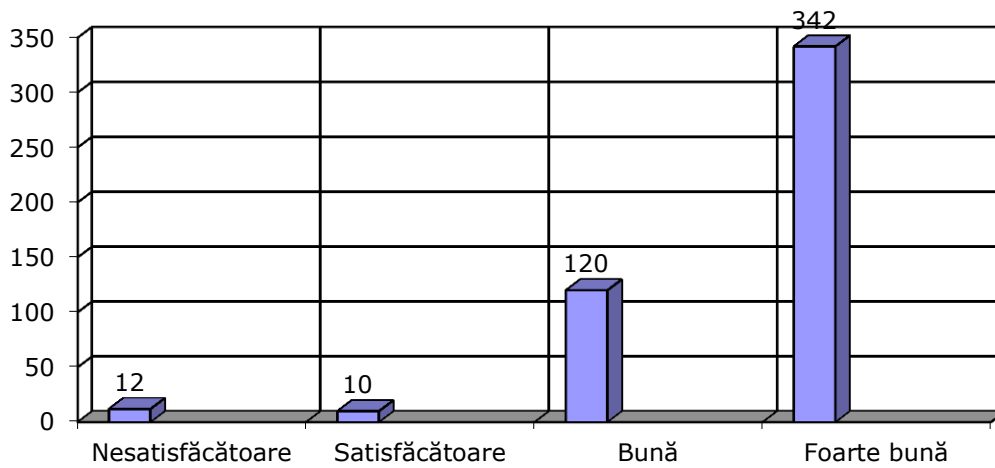


Fig. 5.57. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 39

Răspunsurile la întrebarea 39 au evidențiat că elevii de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni au beneficiat de o susținere, din partea dirigintei și a profesorilor școlii, în dezvoltarea lor personală într-o manieră foarte bună (70,5%) și bună (25%). Doar 2,3% dintre respondenți se declară satisfăcuți de sprijinul oferit și tot 2,3% au afirmat că sprijinul acordat de corpul profesoral este nesatisfăcător. Ca urmare, se poate considera că elevii beneficiază de un sprijin foarte bun pentru dezvoltarea lor personală, din partea profesorilor și diriginților lor (Tabelul 5.54, fig. 5.57).

Tabelul 5.55. (40) Faci parte din Consiliul elevilor?

Variante de răspuns	Nr.	%
Da, doar din Consiliul elevilor pe clasă	165	34.1
Da, din Consiliul elevilor pe școală	32	6.8
Nu	287	59.1

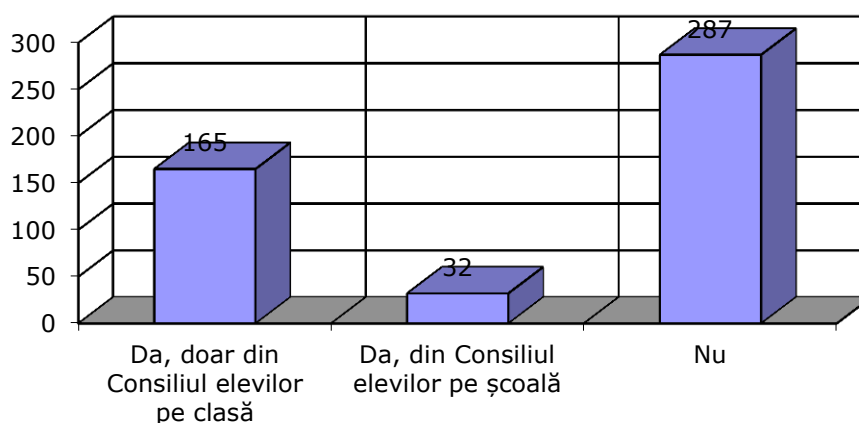


Fig. 5.58. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 40

Tabelul 5.56. (41) Dacă faci parte din Consiliul elevilor pe școală, cu ce frecvență se întrunește acest consiliu?

Variante de răspuns	Nr.	%
Regulat, de 2 ori pe lună	43	10.5
Regulat, o dată pe lună	78	18.4
Nu se întrunește niciodată	0	0
Nu știu	297	71.1

Întrebările 40 și 41 au identificat modul în care elevii se implică în activitatea Consiliului elevilor pe școală. Astfel, 34,1% din elevii intervievați fac parte din Consiliul elevilor pe clasă și 6,8% din respondenți fac parte din Consiliul elevilor pe

școală (Tabelul 5.55, fig. 5.58). Însă, dintre cei care se implică în activitățile acestor Consilii, 18,4% au afirmat că acesta se întrunește Regulat, o dată pe lună, iar 10,5% au afirmat că aceste Consilii se întrunesc (Regulat, de 2 ori pe lună (Tabelul 5.56, fig. 5.59).

În concluzie, elevii de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni se implică în activitatea de reprezentare, fiind membrii ai Consiliilor de elevi pe clasă și școală.

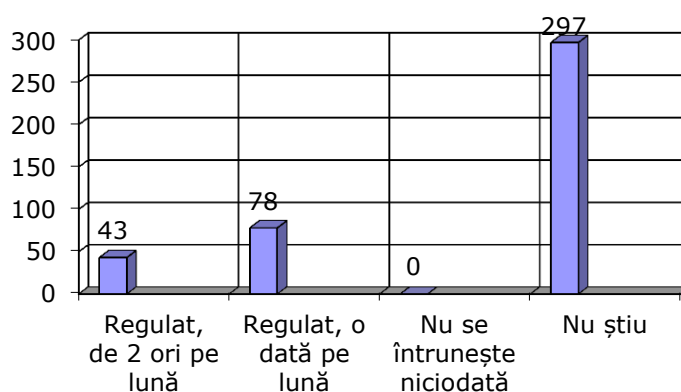


Fig. 5.59. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 41

Tabelul 5.57. (42) Ai participat la vreo activitate extrașcolară organizată de școală?

Variante de răspuns	Nr.	%
Da	463	95.5
Nu	21	4.5

*) Exemple: serbări, excursii, vizite la muzee sau la alte instituții, excursii, proiecte școlare, întâlniri cu diverse personalități, discuții pe diferite teme etc.

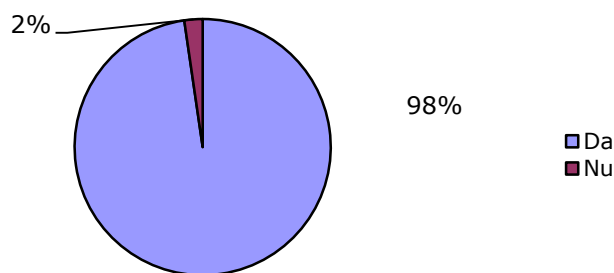


Fig. 5.60. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 42

Răspunsurile la întrebarea 41 au evidențiat că elevii de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni participă într-o mare majoritate la activități extrașcolare organizate de școală (le plac și le creează satisfacții), 95,5% dintre respondenți recunoscând acest fapt (Tabelul 5.57, fig. 5.60).

Tabelul 5.58. (43) Școala în care înveți este implicată în proiecte locale, naționale sau internaționale?

Variante de răspuns	Nr.	%
Da	362	75
Nu	12	2.3
Nu știu	110	22.7

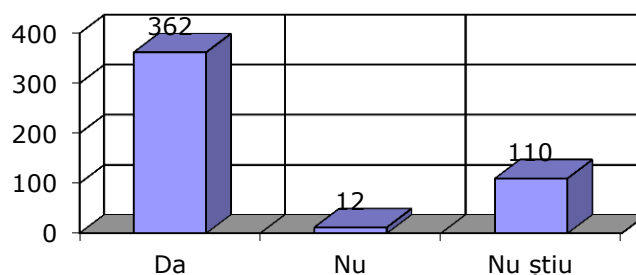


Fig. 5.61. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 43

În ceea ce privește informarea elevilor asupra implicării școlii în proiecte locale, naționale sau internaționale (întrebarea 43), acești au răspuns în proporție mare (75%) că da. Doar 22,7% dintre respondenți nu cunosc acest fapt (Tabelul 5.58, fig. 5.61). Deci, corpul profesoral, diriginții și conducerea Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni îi informează pe elevi cu privire la colaborărilor internaționale derulate de către școală, ceea ce demonstrează că elevii sunt antrenați în astfel de activități.

Tabelul 5.59. (44) Ai participat la activități destinate prevenirii consumului de alcool, tutun, droguri desfășurate în școală?

Variante de răspuns	Nr.	%
Da	353	72.7
Nu	131	27.3

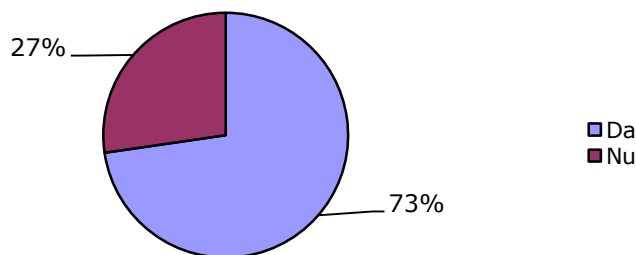


Fig. 5.62. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 44

Conform răspunsurilor date de elevii Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni, aceștia au participat la activități destinate prevenirii consumului de alcool, tutun, droguri desfășurate în școală într-un procent de 72,7%, doar 27,3% au afirmat că nu au participat la astfel de activități. Deci, școala se preocupă de problemele consumului de alcool, tutun, droguri organizând acțiuni de prevenire, iar elevii participă la acestea în procent mare (Tabelul 5.59, fig. 5.62).

Conform răspunsurilor date de elevii la întrebarea 45, aceștia au participat la activități de voluntariat într-un procent de 79,5%, doar 20,5% au afirmat că nu au participat la astfel de activități (Tabelul 5.60, fig. 5.63).

Tabelul 5.60. (45) Ca elev, ai participat sau participi la activități de voluntariat?

Variante de răspuns	Nr.	%
Da	386	79.5
Nu	98	20.5

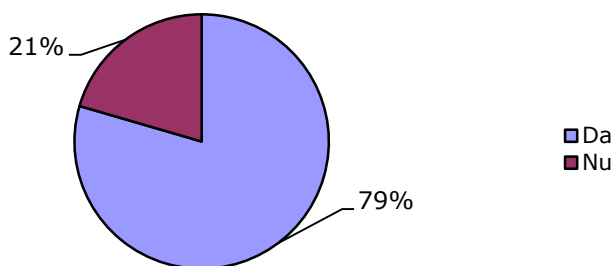


Fig. 5.63. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 45

În cazul participării la acțiuni de voluntariat, elevii interesați și participanți la acestea, au afirmat că ele sunt organizate de:

- Școală (60,5%);
- Primărie (60,5%);
- Alte organizații (34,2%)
- Organizații non-guvernamentale care sunt în parteneriat cu școala (18,4%);
- Biserica din localitate (18,4%).

Ca urmare, se poate afirma că elevii Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni sunt implicați în activități de voluntariat, ceea ce dovedește o prezență activă în viața comunității locale (ceea ce reprezintă bine și școala în rândul acesteia) (Tabelul 5.61, fig. 5.64).

Tabelul 5.61. (46) Dacă ai răspuns "da" la întrebarea nr. 45, cine a organizat activitățile la care ai participat?

Variante de răspuns	Nr.	%
Organizații non-guvernamentale care sunt în parteneriat cu școala	78	18.4
Școala	254	60.5
Agenți/unități economice care sunt în parteneriat cu școala	64	15.8

Biserica din localitate	77	18.4
Primăria	254	60.5
Alți organizatori	142	34.2

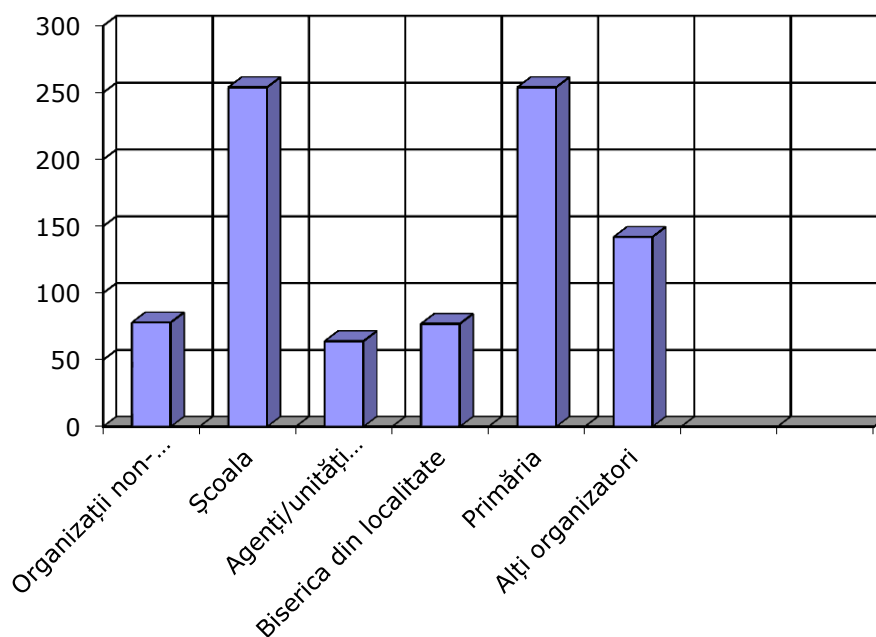


Fig. 5.64. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 46

Tabelul 5.62. (47) Comunicarea ta cu conducerea școlii este:

Variante de răspuns	Nr.	%
Nu există comunicare	22	4.5
Nesatisfăcătoare	12	2.3
Satisfăcătoare	65	13.6
Bună	197	40.9
Foarte bună	187	38.6

În ceea ce privește comunicarea elevilor cu, conducerea Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (întrebarea 47), respondenții afirmă că acesta este bună (40,9%) și foarte bună (38,6%) sau 13,6% sunt satisfăcuți de comunicarea lor cu, conducerea școlii (2,3% dintre respondenți sunt nesatisfăcuți și 4,5% afirmă că nu există acest tip de comunicare) (Tabelul 5.62, fig. 5.65).

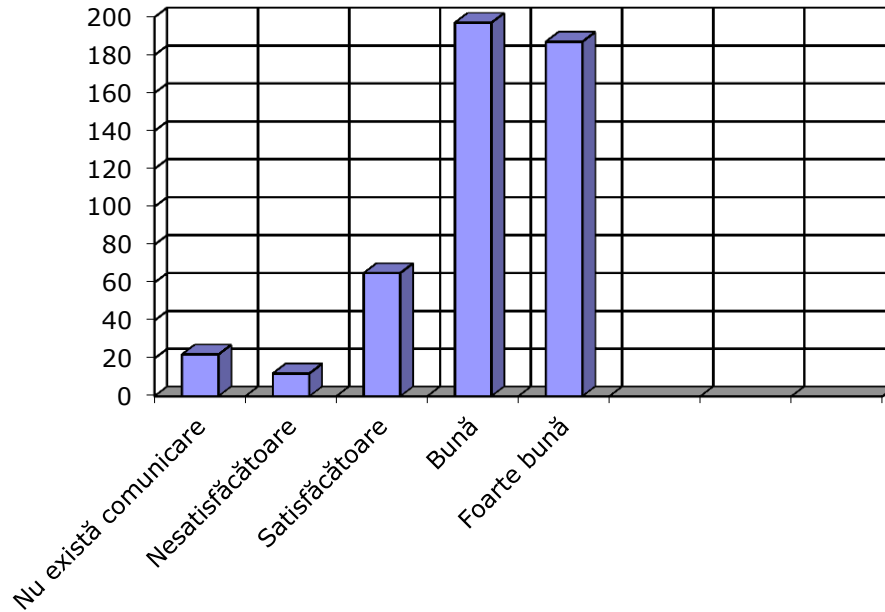


Fig. 5.65. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 47

În ceea ce privește răspunsul la întrebarea 48, elevii au afirmat că 63,6% dintre ei au primit cel puțin o adresă/scrisoare de la școală, adresată părinților lor, în timp ce 34,1% nu au primit așa ceva niciodată. Doar 2,3% dintre respondenți nu au cunoștință despre acest fapt (Tabelul 5.63, fig. 5.66).

Tabelul 5.63. (48) Au primit părinții tăi acasă vreo adresă / scrisoare de la școală?

Variante de răspuns	Nr.	%
Da	307	63.6
Nu	165	34.1
Nu știu	12	2.3

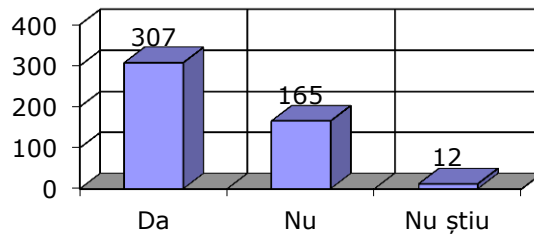


Fig. 5.66. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 48

În ceea ce privește conținutul adreselor/scrisorilor trimise de la școală către părinți (întrebarea 49), respondenții au afirmat (Tabelul 5.64, fig. 5.67):

- 54,8% scrisorile erau referitoare la comunicarea situației școlare;
- 51,6% scrisorile erau felicitări pentru rezultatele foarte bune pe care le-au avut la învățătură;
- 25,8% alt conținut;
- 19,4% au fost invitații la ședințe cu părinții;
- 3,2% s-au referit la sancțiuni aplicate elevilor.

Tabelul 5.64. (49) Dacă ai răspuns "Da" la întrebarea nr. 48, conținutul adresei / scrisorii se referea la:

Variante de răspuns	Nr.	%
Felicitări pentru rezultatele foarte bune pe care le-ai avut la învățătură	177	51.6
Comunicare situației școlare	187	54.8
Invitație la ședința cu părinții	65	19.4
Sanctiune primită	12	3.2
Altele	87	25.8

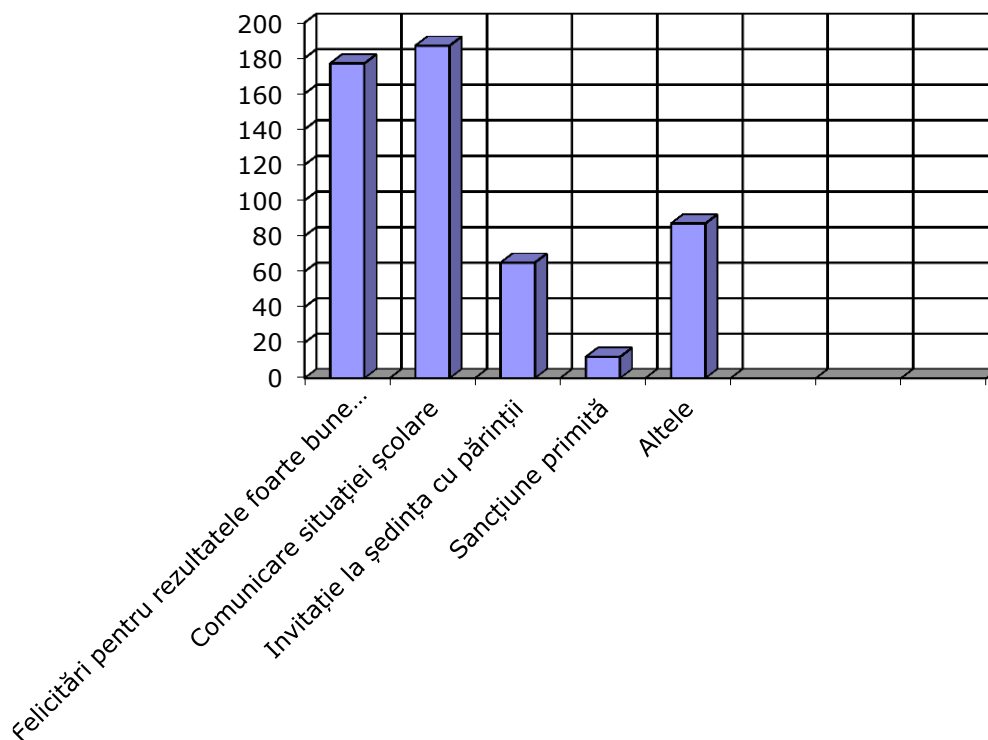


Fig. 5.67. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 49

Tabelul 5.65 (50) De câte ori vin părinții/tutorele tăi/tău la școală?

Variante de răspuns	Nr.	%
O dată pe an	10	2.3
O dată pe semestru	133	27.3
O dată pe lună	32	6.8
O dată pe săptămână	0	0
Ori de câte ori este nevoie	309	63.6
Niciodată	0	0

În ceea ce privește vizitele părinților/tutorilor elevilor cu diriginții, profesorii sau conducerea Colegiului la școală (întrebarea 50), respondenții afirmă că acestea au loc: *ori de câte ori este nevoie* (63,6%), *o dată pe semestru* (27,3%), *o dată pe lună* (6,8%), foarte puțin respondenți (2,3%) recunosc că aceste vizite se realizează *o dată pe an* (Tabelul 5.65, fig. 5.68).

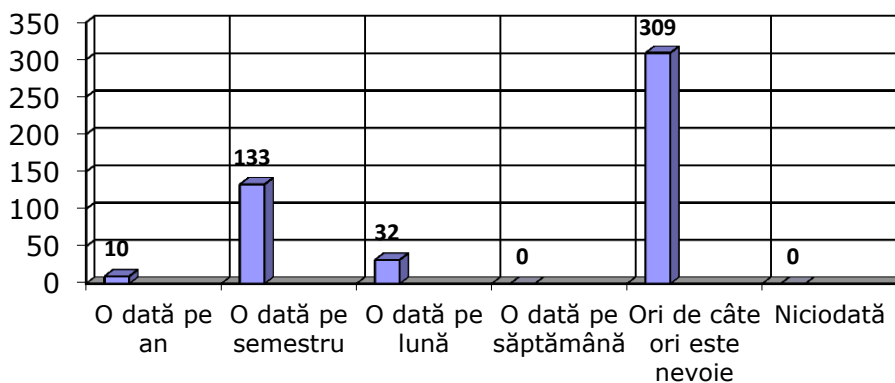


Fig. 5.68. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 50

Tabelul 5.66. (51) Părinții sau tutorele tău au participat la vreo activitate organizată de școală?

Variante de răspuns	Nr.	%
Da, la serbările de final de an școlar	131	27.3
Da, la toate activitățile extrașcolare la care au fost invitați de școală	232	47.7
Nu, nu au participat niciodată la vreo activitate organizată de școală	100	20.5
Nu știu	21	4.5

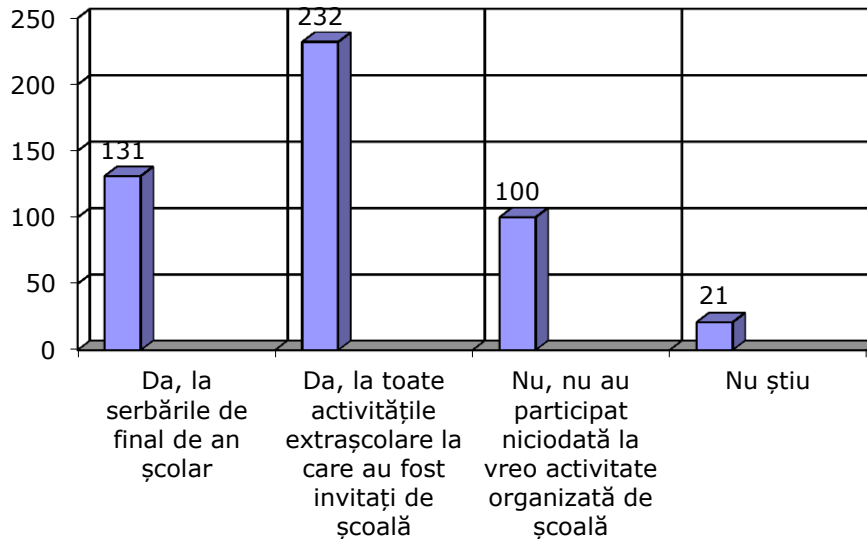


Fig. 5.69. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 51

Vizitele părinților sau tutorilor elevilor la școală se fac în procent de 47,7% la toate activitățile extrașcolare la care au fost invitați de școală, la serbările de final de an școlar în proporție de 27,3%, dar există și elevi (20,5%) care au declarat că părinții sau tutorii lor nu au participat niciodată la vreo activitate organizată de școală (Tabelul 5.66, fig. 5.69).

Tabelul 5.67. (52) Folosești manuale școlare aprobate de Ministrul Educației Naționale (MEN)?

Variante de răspuns	Nr.	%
Da, numai la toate disciplinele din orar	285	59.1
Da, numai la unele obiecte	177	36.4
Există unele discipline la care folosesc manuale care nu sunt aprobate de MEN	22	4.5

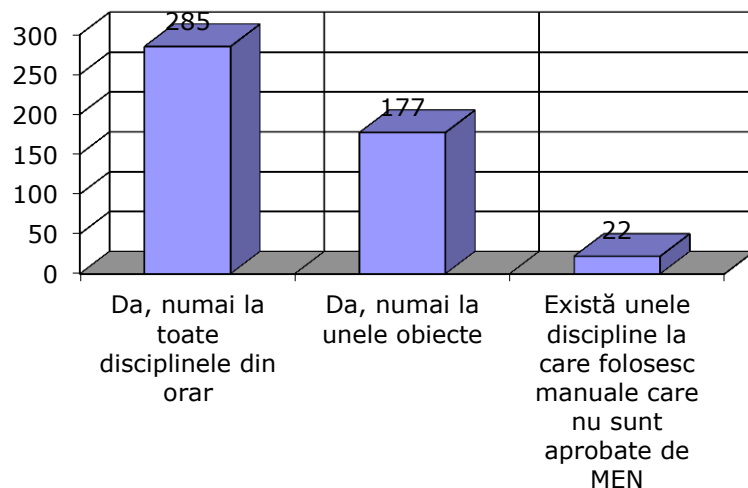


Fig. 5.70. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 52

În ceea ce privește folosirea manualelor școlare aprobate de Ministerul Educației Naționale, (întrebarea 52), respondenții afirmă că acestea sunt utilizate: numai la toate disciplinele din orar (59,1%), numai la unele obiecte (36,4%); 4,5% dintre elevi recunosc că , o dată pe lună (6,8%), foarte puțin respondenți (2,3%) recunosc că există unele discipline la care folosesc manuale care nu sunt aprobate de MEN (Tabelul 5.67, fig. 5.70).

Tabelul 5.68. (53). La ce discipline de studiu NU ai parcurs toată materia?

Variante de răspuns	N r.	%	Variante de răspuns	Nr.	%
Limba română	0	0	Geografie	10	2.3
Limbi moderne	23	4.5	Arte (muzică, desen)	86	18.2
Matematică	0	0	Educație fizică	23	4.5
Științe ale naturii (fizică, chimie, biologie)	23	4.5	Discipline tehnologice din specialitatea aleasă	32	6.8
Istorie	23	4.5	Alte discipline	297	61.4

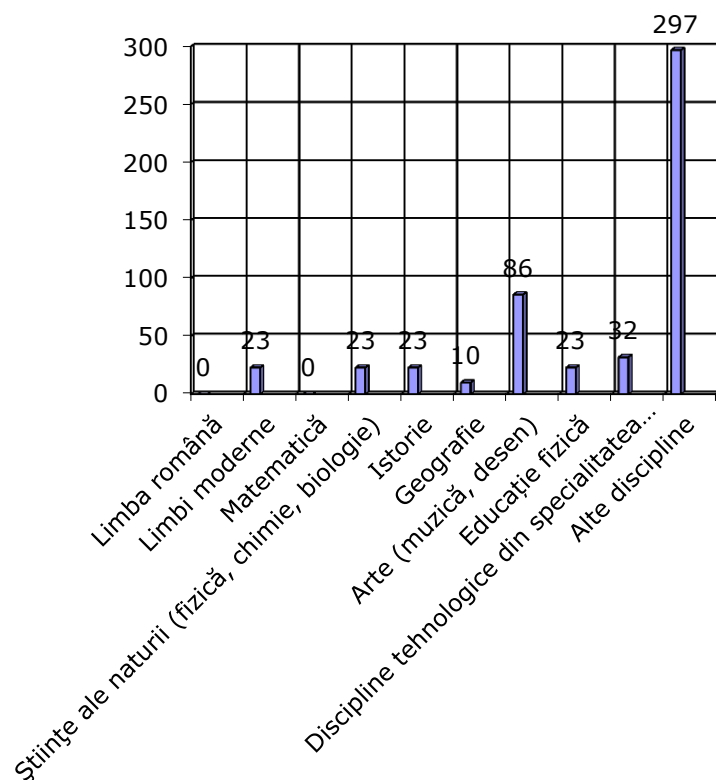


Fig. 5.71. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 53

În ceea ce privește folosirea disciplinelor la care materialul NU a fost parcurs integral, elevii de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni recunosc că în proporție mare la alte discipline (61,4%) acest fenomen se produce, precum și la arte (muzică, desen) în proporție de 18,2%. La științele ale naturii (fizică, chimie, biologie) procentul celor care recunosc că materialul nu a fost parcurs integral este de 4,5%, la fel și la limbi moderne, istorie și educație fizică; la geografie doar 2,3% din respondenți afirmă că materia nu a fost predată integral. În schimb, la limba română și matematică toată materia a fost parcursă (0%) (Tabelul 5.68, fig. 5.71).

Tabelul 5.69. (54) Cu ce persoane din școală discuți despre problemele tale personale?

Variante de răspuns	Nr.	%
Cu colegii de clasă sau alți colegi din școală	220	45.5
Cu dirigintele clasei	264	54.5
Cu anumiți profesori	121	25
Cu directorul școlii	45	9.1
Cu consilierul/psihologul școlar	119	22.7

Cu alte persoane din școală	23	4.5
Nu vorbesc cu nimeni din școală despre problemele mele personale	119	22.7

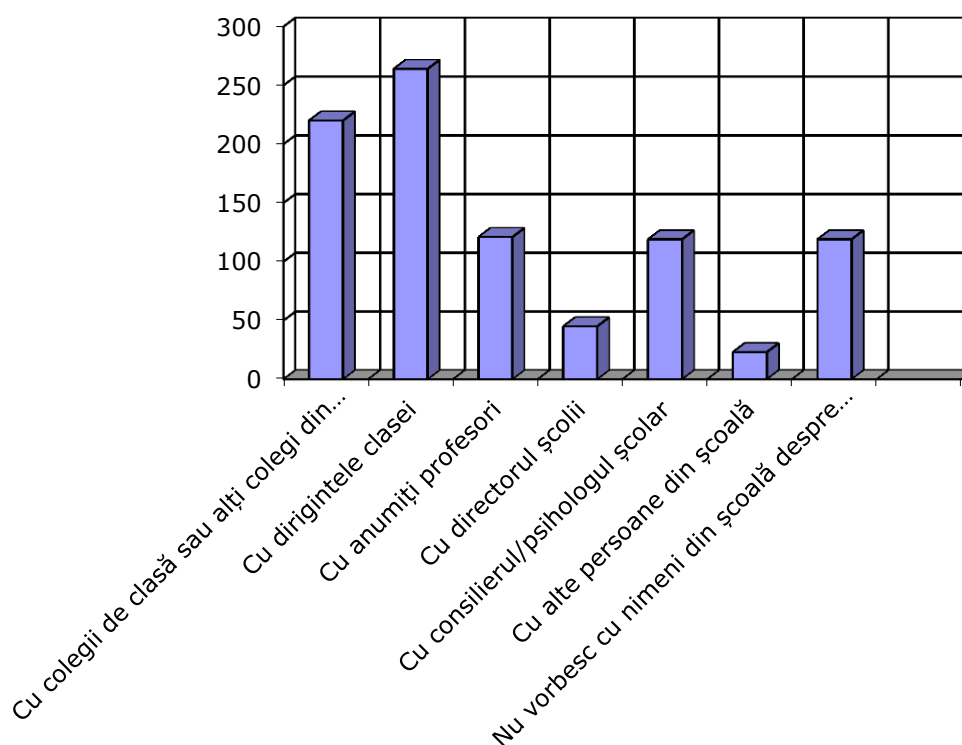


Fig. 5.72. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 54

Cei mai solicitați parteneri ai elevilor, în cazul discuției asupra problemelor lor personale sunt: dirigințele (54,5%), colegii de clasă sau alți colegi din școală (45,5%), anumiți profesori (25%), consilierul/psihologul școlar (22,7%), directorul școlii (9,1%) și cu alte persoane din școală (4,5%). Există un procent de 22,7% dintre elevi care nu vorbesc cu nimeni din școală despre problemele mele personale (Tabelul 5.69, fig. 5.72).

Frecvența discuțiilor personale este zilnică (37,1%), săptămânală (25,7%) sau 1-2 ori pe semestru (20%). Puțini elevi consideră că frecvența discuțiilor personale cu cineva din școală este lunară (*,6%) sau o dată pe an sau mai rar (8,6%) (Tabelul 5.70, fig. 5.73).

Tabelul 5.70. (55) Dacă la întrebarea nr. 54 ai ales o variantă în care discuți cu cineva din școală, cât de des discuți?

Variante de răspuns	Nr.	%
Zilnic	143	37.1
Săptămânal	98	25.7
Lunar	34	8.6
De 1-2 ori pe semestru	76	20
O dată pe an sau mai rar	34	8.6

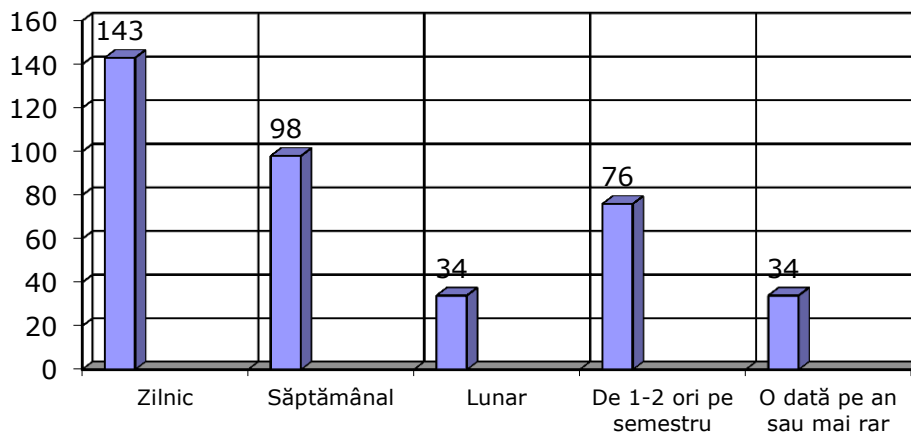


Fig. 5.73. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 55

Nivelul de discriminare la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni este foarte mic, doar 11,4% dintre respondenți recunosc că s-au simțit discriminați. Acest aspect merită să fie cercetat atent pentru a elimina situațiile prin măsuri eficiente (Tabelul 5.71, fig. 5.74).

Tabelul 5.71. (56) Te-ai simțit discriminat, pe vreun motiv, vreodată, la școală?

Variante de răspuns	Nr.	%
Da	56	11.4
Nu	428	88.6

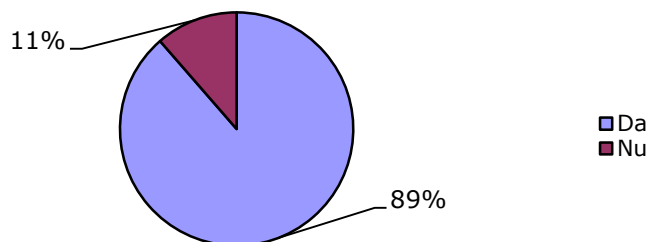


Fig. 5.74. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 56

Tabelul 5.72. (57) Ce dorești să faci după absolvire?

Variante de răspuns	Nr.	%
Să continui studiile în învățământul postliceal	77	15.9
Să continui studiile în învățământul superior	242	50
Să mă angajez mai întâi, apoi, dacă voi putea, să continui și studiile	77	15.9
Să mă angajez	23	4.5
Nu m-am hotărât	65	13.6

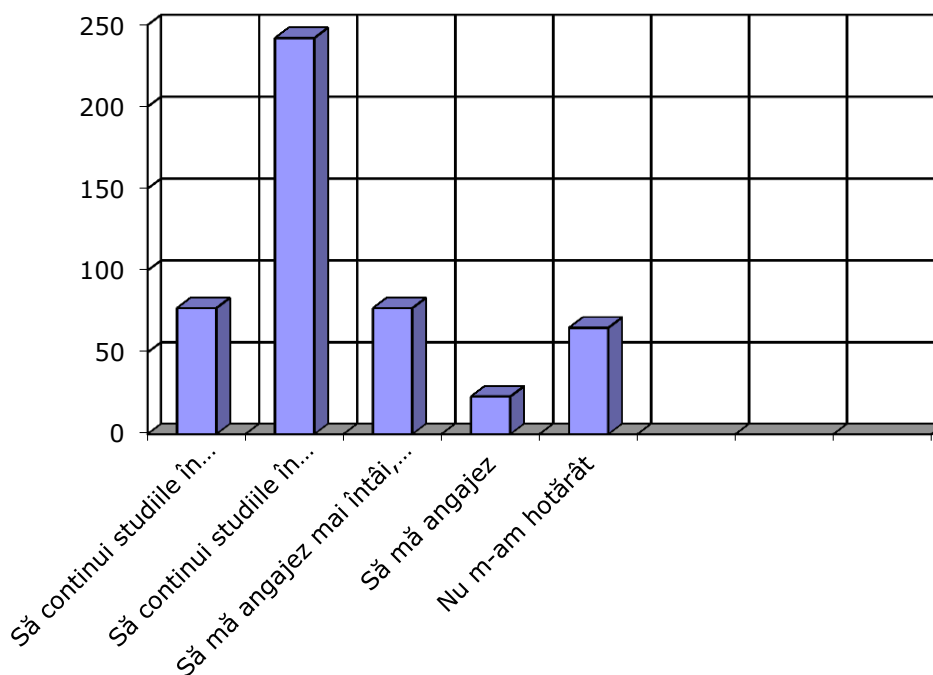


Fig. 5.75. Reprezentarea grafică a răspunsurilor la întrebarea 57

Conform răspunsurilor date de elevi la întrebarea 57, după terminarea studiilor la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni, aceștia vor: să continue studiile în învățământul superior (50%), să continue studiile în învățământul postliceal (15,9%), să se angajeze mai întâi, și apoi să vadă dacă vor putea să-și continue și studiile (15,9%) sau să se angajeze (4,5%). Există un procent de 13,6% de elevi nehotărâți (Tabelul 5.72, fig. 5.75).

5.2.3. Concluzii generale asupra cercetării realizate

Concluziile relative la analiza răspunsurilor date de respondenți în cazul fiecărui item analizat, oferă posibilitatea de a contura portretul elevilor de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni. Acesta este prototipul determinat pe baza eșantionului reprezentativ considerat și include dimensiuni ale comportamentului privind aspecte importante ale modului de derulare a activității de învățământ din școală. Dimensiunile de comportament au fost definite pe baza opiniilor, părerilor dominante (pozitive sau negative) formulate de elevii participanți la sondaj, și extinse la nivelul întregii școli. Profilul comportamental este prezentat în fig. 5.76, și descris în continuare.

1. PERCEPȚIA GENERALĂ (3, 57)

Sunt mulțumit de modul cum se desfășoară orele de clasă. După absolvire vreau să-mi continui studiile în învățământul superior.

2. MOTIVAȚIE – INFORMARE (1, 2)

Colegiul este aproape de domiciliul meu și la absolvire am garanția promovării examenului de certificare a competențelor profesionale. M-am informat asupra specializărilor și condițiilor de învățământ vizitând școala și din opiniile formulate de foști elevi și prieteni. M-am uitat pe site-ul școlii.

3. MISIUNE, VIZIUNE, REGULAMENTE (5, 6, 7, 15, 35, 36)

Cunosc Regulamentul școlii și în mare măsură îl respect. Profesorii m-au informat asupra misiunii, viziunii și țintelor strategice ale școlii. Orarul pe care l-am primit este respectat 100%. Am carnet de elev și el este completat cu notele / mediile pe care le-am obținut pe parcursul semestrului/anului.

PERCEPȚIA GENERALĂ	MOTIVAȚIE – INFORMARE	MISIUNE, VIZIUNE, REGULAMENTE
SIGURANȚĂ, IGIENĂ	BAZA MATERIALĂ	EVALUARE-RECOMPENSARE
RELAȚIA PROFESORI – ELEVII. PROCESUL EDUCATIV	RELAȚIA ELEVILOR/PĂRINȚILOR CU DIRIGINTELE ȘI CONDUCEREA ȘCOLII	COLABORAREA CU ORGANIZAȚII DIN COMUNITATEA LOCALĂ



Elevă, clasa XII-a, la forma de învățământ zi
Nu fac parte din Consiliul elevilor.

Fig. 5.76. Portretul elevului de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni – prototipul determinat pe baza eșantionului reprezentativ utilizat în cercetare

4. SIGURANȚĂ, IGIENĂ (8, 9, 10, 11, 12, 13, 44, 56)

Mă simt întotdeauna în siguranță la școală. Școala este curată în general. Știu să acord primul ajutor, să apelez 112 sau să anunț cabinetul medical al școlii / cabinetul medical de care aparține școala. În fiecare semestru particip la un exercițiu de evacuare în caz de incendiu sau cutremur. În fiecare semestru particip la instructaje cu privire la normele de protecția muncii în clasă, laboratoare/ateliere școală/locul de desfășurare a stagiului de pregătire practică la agenții economici. Am fost instruit cu privire la respectarea normelor de siguranță și securitate în muncă înainte de începerea stagiului de pregătire practică. Am participat la activități destinate prevenirii consumului de alcool, tutun, droguri desfășurate în școală. Nu m-am simțit discriminat în școală.

5. RELAȚIA PROFESORI – ELEVI. PROCESUL EDUCATIV (4, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 28, 52, 53, 31, 54, 55)

Profesorii mă încurajează în dezvoltarea competențelor și abilităților practice. Sarcinile școlare (teme, proiecte, participare la ore etc.) sunt puține, ușoare și atractive. Întotdeauna profesorii mei mă învață să folosești noțiunile învățate în situații cotidiene de viață. În rezolvarea sarcinilor de lucru primite în timpul orelor colaborez în pereche cu încă un coleg. Întotdeauna profesorii mei mă încurajează ca în timpul orelor să-mi afirm propriile idei. Majoritatea profesorilor îmi cer să fac legături între informațiile predate la diferite discipline teoretice cu disciplinele tehnologice de specialitate. Uneori, în timpul orelor de clasă am avut ocazia să-mi fac propriul plan de muncă. Planificarea / Orarul orelor de specialitate în spațiile școlare special destinate este bună. Toți profesorii mei îmi acordă sprijin suplimentar la învățatură, la școală, atunci când am nevoie. La toate disciplinele din orar folosesc manuale școlare aprobate de Ministrul Educației Naționale. NU am parcurs toată materia la disciplinele: arte (muzică, desen), discipline tehnologice, istorie, limbi moderne, științele naturii, educație fizică, geografie și altele. Discut despre problemele mele personale, zilnic sau săptămânal, cu dirigintele clasei și cu unii colegii de clasă sau alți colegi din școală.

6. EVALUARE-RECOMPENSARE (32, 33, 34, 37)

Fiecare profesor mi-a comunicat la începutul anului școlar cum voi fi evaluat la disciplinele de studiu. Notele pe care le obțin îmi sunt anunțate imediat. Uneori sunt lăsată să mă autoevaluez (să-mi acord singur nota). La final de an școlar, primesc un premiu în semn de recunoaștere și recompensare a rezultatelor mele școlare. Uneori primesc laude în fața clasei sau a școlii pentru rezultatele mele.

7. RELAȚIA ELEVILOR/PĂRINȚILOR CU DIRIGINTELE ȘI CONDUCEREA ȘCOLII (38, 39, 47, 48, 49, 50, 51)

Comunicarea mea cu dirigințele clasei este foarte bună. Susținerea pe care dirigințele și profesorii școlii mi-au oferit-o în dezvoltarea personală este foarte bună. Comunicarea mea cu, conducerea școlii este bună. Părinții mei au primit acasă adrese sau scrisori de la școală, și care se refereau la situația mea școlară sau erau felicitări pentru rezultatele foarte bune pe care le-am avut la învățătură. Părinții mei vin la școală ori de câte ori este nevoie. Ei participă la toate activitățile extrașcolare la care sunt invitați de școală.

8. CONSILIUL ELEVILOR (40, 41)

Nu fac parte din Consiliul elevilor.

9. BAZA MATERIALĂ (14, 22, 23, 24, 25, 26, 27)

Nivelul dotărilor cu mijloace și materiale pentru desfășurarea orelor de laborator și de pregătire practică este foarte bun. La majoritatea orelor profesorii mei folosesc la ore și alte materiale didactice în afară de manual, tablă și cretă. La disciplina de Informatică folosesc întotdeauna tehnologia informației și comunicării, precum și la limbi moderne, disciplinele tehnice și altele. La orele de TIC și informatică am acces la Internet în cadrul școlii. Mijloacele de învățământ și auxiliarele curriculare pentru orele de instruire practică sunt Suficiente numeric și de foarte bună calitate. Întotdeauna am acces la biblioteca școlii. Frecvența cu care împrumut/consult o carte de la bibliotecă este o dată pe lună.

10. COLABORAREA CU ORGANIZAȚII DIN COMUNITATEA LOCALĂ (29, 30, 43, 42, 45, 46)

Agenții economici, la care îți desfășori stagiul de pregătire practică, răspund la majoritatea cerințelor mele. Anual școala, în parteneriat cu agenții economici la care îmi desfășor stagiul de pregătire practică, organizează activități de „job shadowing”. Particip frecvent la activitățile extrașcolare organizate de școală. Școala noastră este implicată în proiecte locale, naționale sau internaționale. Am participat și particip la activități de voluntariat, care sunt în majoritate organizate de școală și primărie.

5.3. Cercetări privind capitalizarea opiniilor angajatorilor asupra produsului educativ Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni

5.3.1. Aspecte metodologice ale cercetării

Obiectivul general al cercetării în cadrul acestui subcapitol a fost capitalizarea, într-o formă structurată, a unor opinii și păreri ale angajatorilor cu privire la produsul educativ (în special, satisfacția asupra nivelului de pregătire și calificare al absolvenților) furnizat de Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni, precum și a modului în care aceștia fac față sarcinilor și activităților concrete din companii, instituții, firme, întreprinderi din economia reală.

Obiectivele specifice avute în vedere (asimilabili itemilor de analiză) în cadrul cercetării au fost (fig. 5.77):

- *Caracterizarea modului de manifestare și a impactului muncitorilor calificați într-o anumită profesie, în cadrul organizațiilor angajatorilor (identificarea și caracterizarea realizându-se pe baza răspunsurilor, a opiniilor de la întrebările 1, 2, 11, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 26 și 27);*
- *Caracterizarea ofertei și nevoii de calificare în raport cu oferta educațională a Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (descriere realizată pe baza răspunsurilor date la întrebările 3, 4, 5, 7, 12, 30, 31, 32 și 34);*
- *Identificarea disponibilității și formei sprijinului pe care angajatorii îl pot oferi pentru dezvoltarea competențelor și calificărilor, cu referire la relația directă pe care aceștia o au cu, Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (6, 8, 23, 24, 25 și 33);*
- *Identificarea modalităților, a formelor de motivare, recompensare, stimulare și fidelizare (creșterea loialității) a personalului calificat în cadrul organizațiilor angajatoare (9, 10, 13, 14, 17, 22, 28, 29,)*

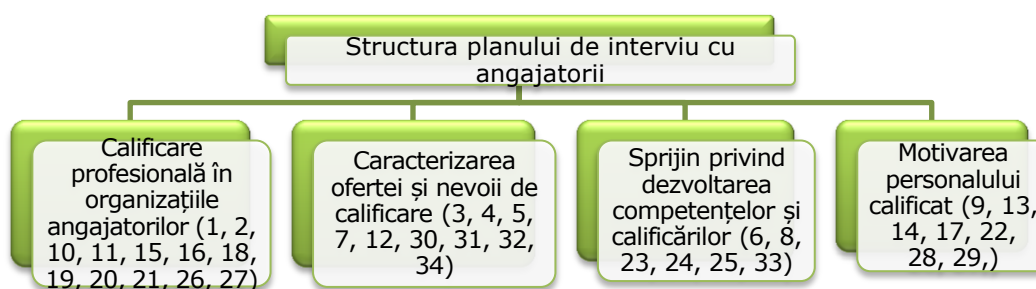


Fig. 5.77. Structura planului de interviu cu angajatorii: itemi de analiză (numărul întrebării din chestionar)

Metoda de cercetare folosită a fost **interviul structurat**, iar planul de interviu este prezentat în **Anexa 7**. Structura și conținutul planului de interviu au fost stabilite în urma unor discuții (de tip focus grup) cu profesorii liceului, iar unele teme de discuție au fost completate ulterior pe parcursul discuțiilor. În fig. 5.77 este prezentată structura planului de interviu, conținând itemi principali ai discuțiilor și numărul întrebărilor asociate acestora.

Grupul de angajatori care au acceptat participarea la această cercetare a fost format din reprezentanții principalelor firme și instituții cu care Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni are relații de colaborare pentru efectuarea practicii de specialitate sau sunt sponsori. Din punct de vedere al reprezentativității grupului supus interviului (și discuțiilor) au fost aleși angajatorii principali care colaborează cu elevii de la toate specializările incluse în oferta educațională. Astfel, grupul supus interviului a fost format din **35 de persoane**: manageri, manageri de resurse umane, directori financiar-contabili și directori tehnici, antreprenori din domeniul turism și alimentație publică, precum și reprezentanți de la Primăria Gheorgheni și de la ANAF (**20 femei și 12 bărbați**). Conform protocolului inițial al interviului, vom păstra anonimatul privind numele persoanelor și apartenența lor la diferitele organizații.

Cercetarea a avut loc în data de **12 iunie 2014, ora 17:00**, la sala consiliului profesoral. La întâlnirea acest grup au participat toți membrii Consiliului de Administrație al școlii.

Scenariul de cercetare a fost unul similar ședințelor de focus grup. Scrisori de invitație pentru participarea la acțiune și cercetare s-au trimis unui număr de 58 de invitații, dar din motive obiective doar 35 de angajatori au fost prezenți la această acțiune (rata de răspuns fiind de 60%, deci foarte bună). La început li s-a explicat invitaților motivul întâlnirii și modul în care vor decurge discuțiile, scenariul de cercetare (10 min). Apoi au avut loc discuții principiale cu privire la stagiile de practică ale elevilor (cele încheiate și cele ce vor urma în anul școlar următor). În finalul acestor discuții s-a făcut precizarea că de interes pentru cercetarea de față vor fi părerea angajatorilor cu privire la salarii lor care provin de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni. Discuțiile s-au încheiat după 20 min, iar apoi au fost distribuite chestionarele conținând întrebările și opțiunile de răspuns, alocând 30 min pentru completarea lor. La final, angajatorii au fost rugați să facă unele comentarii suplimentare și au fost invitați să viziteze laboratoarele, firmele de exercițiu, hotelul și cantina restaurant a școlii. Acțiunea și culegerea informațiilor de la angajatori a durat cca. 2 ore.

5.3.2. Prelucrarea datelor experimentale. Rezultate și concluzii

Prelucrarea datelor experimentale s-a realizat cu ajutorul facilităților Excel. Rezultatele de cercetare, prelucrarea și analiza răspunsurilor date de angajatori, se vor prezenta ținând seama de fiecare întrebare aferentă planului de interviu, urmând succesiunea lor predefinită. Ulterior, concluziile cercetării vor fi grupate pe cele 4 categorii de itemi de analiză, după cum a fost prezentat în fig. 5.77.

1. Care este procentul calificării profesionale în cadrul firmei Dvs.?

Răspunsurile la întrebarea 1 (fig. 5.78) demonstrează că în cazul grupului de angajatori: 45,71% dintre ei sunt în subordine personal calificat; 34,28% dintre ei declară că 50-75% dintre salariații lor sunt calificați și doar 20,01% au declarat că 25-50% din personalul lor este calificat. **Se remarcă, astfel un interes crescut al angajatorilor pentru resurse umane calificate, ceea ce este susținut de 100% dintre respondenții (întrebarea 2).**

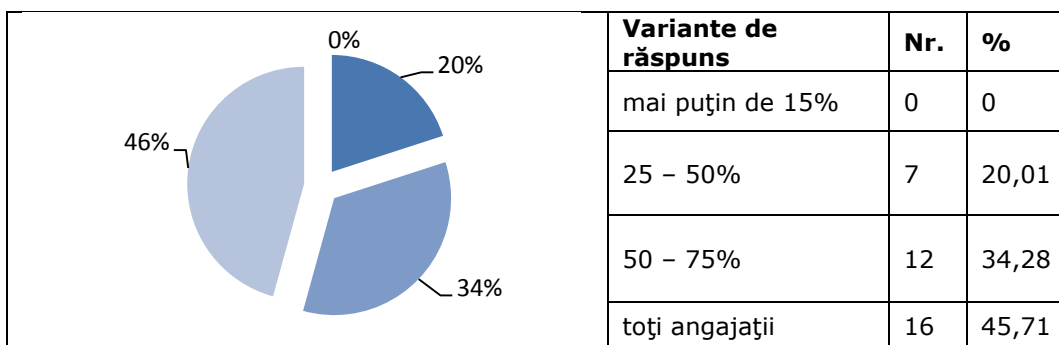


Fig. 5.78. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 1

2. Cât de importantă este pentru dumneavoastră prezența personalului calificat în unitatea dumneavoastră? Foarte important (100%) Angajatorii consideră că nivelul calitativ al activității lor, eficiența și eficacitatea proceselor de afaceri pe care le derulează „*depind în mare măsură de nivelul de calificare al personalului*”.

3. Cum ați argumenta lipsa personalului calificat?

Răspunsurile la întrebarea 3 (fig. 5.79) demonstrează că în cazul grupului de angajatori, principala cauză a lipsei personalului calificat (de pe piața muncii) este nivelul de calificare necorespunzător (48,57% dintre angajatori declară acest fapt; „*absolvenții nu conștientizează importanța procesului de învățare, cunoștințe teoretice și practice, pe care trebuie să le acumuleze în școală*”) și apoi lipsa de experiență a debutanților sau proaspăt angajaților (40% dintre respondenți afirmă acest fapt; „*am constatat că tinerii angajați nu știu să-și valorifice cunoștințele teoretice în practică, să rezolve sarcini de serviciu pe baza celor învățate în școală*”). Doar 11,43% dintre angajatori consideră că lipsa personalului calificat se datorează unor lipsuri materiale aferente școlii. Aceștia cred că „*baza materială a școlii și limitele financiare nu permit realizarea unor activități aplicative corespunzătoare cu elevii și ca urmare, pregătirea lor practică lasă de dorit*”.

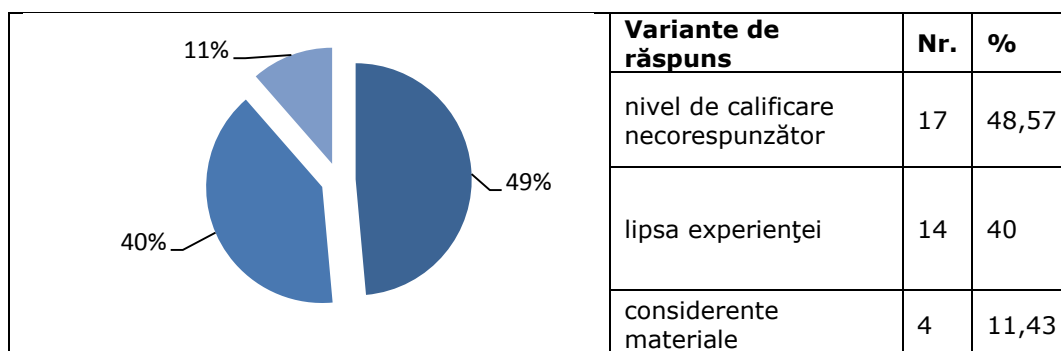


Fig. 5.79. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 3

Au existat discuții, la această întrebare, cu privire la fenomenul migrației forței de muncă din zona Gheorgheni. Tinerii cred că în altă țară se pot afirma mai bine ca specialiști, dar în aceste condiții nu se explică lipsa lor de implicare și motivare pentru activități practice.

4. Cum ați caracteriza cunoștințele personalului calificat?

Răspunsurile la întrebarea 4 (fig. 5.80) demonstrează că în opinia grupului de angajatori, cunoștințele personalului calificat (aflat în activitate la firmele, instituțiile lor și care provine de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni) sunt bune (91,42%) și foarte bune (8,57%). Totuși, angajatorii au luat în discuție cazuri de „adaptarea dificilă a absolvenților școlii, la condițiile reale din firme sau chiar abandonul” (demisia), în unele cazuri. De asemenea, participanții la discuții au remarcat foarte buna pregătire la informatică și discipline tehnologice (de specialitate) a elevilor, mai ales în ultimii ani.

5.3 - Cercetări privind capitalizarea opiniilor angajatorilor asupra produsului educativ239

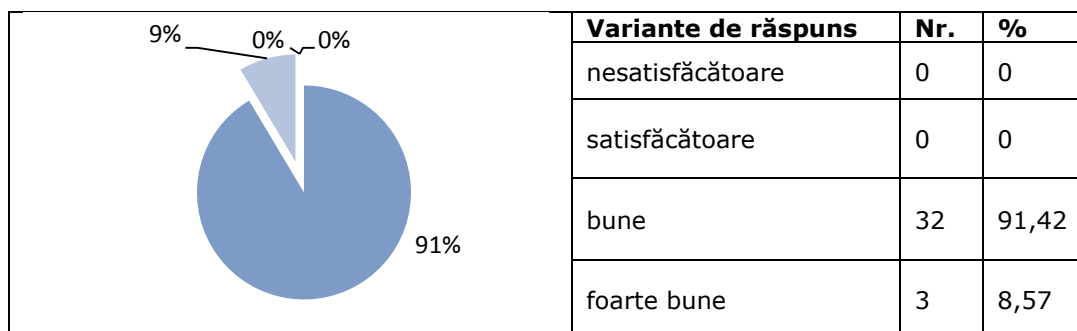


Fig. 5.80. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 4

5. După părerea dumneavoastră unde ar trebui dezvoltat nivelul cunoștințelor personalului calificat?

La întrebarea 5 (fig. 5.81) răspunsul angajatorilor a fost în proporție de 60% pentru dezvoltarea cunoștințelor teoretice și practice, în ansamblu, și doar 40% dintre respondenți au susținut dezvoltarea doar a cunoștințelor practice. Ca urmare, în urma discuțiilor avute pe marginea acestei probleme, și mai ales în cazul practicanților, s-a remarcat că în mică măsură cunoștințele teoretice nu sunt suficiente pentru exercitarea meseriei în mediu economic real, dar programele, „profesorii și elevii vor trebui să pună accent pe pregătirea practică”.

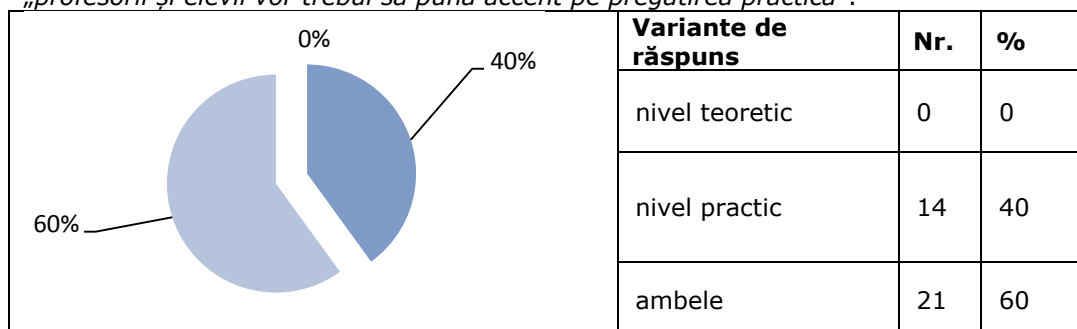


Fig. 5.81. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 5

6. Ați susține instituțiile de învățământ profesional atât în perfecționarea elevilor, cât și a adulților? Da, au răspuns toți cei 35 de angajatori (100%). Propunerilor lor s-au referit la dezvoltarea unor programe de perfecționare (scurtă durată) sau a unor programe post-liceale (în afara celor deja existente în școală), cum ar fi: „în domeniul logisticii, în domeniul antreprenorialului (dezvoltarea unor ferme mici de creștere a animalelor, de cultivare a pomilor fructiferi, de cultivare a plantelor, valorificarea superioară a potențialului silvic, prelucrarea lemnului, etnografie și folclor)”. Angajatorii și-au exprimat sprijinul și pentru realizarea unor seminarii sau conferințe, cu invitarea unor antreprenori de succes din zonă sau din alte zone ale țării, precum și pentru realizarea unor schimburi de experiență cu localități din zonele Brașov (Bran) sau din Bucovina și Munții Apuseni (în domeniul agroturismului, controlul calității alimentelor, creșterea animalelor). Astfel, s-a subliniat „rolul de facilitator al diferitelor forme de învățare și perfecționare la nivele locale”, rol ce trebuie dezvoltat de Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni.

7. Aveți nevoie de muncitori calificați? Da, au răspuns toți cei 35 de angajatori (100%). Discuțiile în jurul acestei nevoi, a scos la iveală faptul că anual, peste toți absolvenții Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni ar putea să-și găsească un loc de muncă la firme sau instituții din zonă, în condițiile unui număr de aproximativ 180 de absolvenți (de la diferite specializări, cum sunt: tehnician procesare imagine și text, în turism, în hotelărie, în activități economice, controlul calității alimentelor și veterinar). Angajatorii au remarcat faptul că „oferta de specializări, calificări posibile la absolvire, a liceului este foarte bine armonizată cu piața muncii locală și se distinge bine de cea a celorlalte licee din localitate”.

8. Ați contribui la finanțarea perfecționării angajaților dumneavoastră? Da, au răspuns toți cei 35 de angajatori (100%). Întrebarea a venit în completarea celei de la numărul 6, iar răspunsurile au subliniat „nevoia existenței, la nivelul municipiului Gheorgheni a unor programe de specializare, perfecționare” (vezi răspunsul de la întrebarea 6).

9. Ați acorda prime salariale sau alte promovări acelor angajați care ating performanțe remarcabile? Da, au răspuns toți cei 35 de angajatori (100%). Angajatorii au afirmat în unanimitate că motivează și răsplătesc angajații care ating performanțe foarte bune. Astfel, ei consideră că „primele sau promovarea sunt mijloace de creștere a loialității și prin intermediul cărora își fidelizează personalul înalt calificat și care atinge un nivel de performanță foarte bună”.

10. Angajații dumneavoastră care se află în funcții de conducere au absolvit un program de învățământ post-liceal?

Angajatorii recunosc că personalul din cadrul organizațiilor lor, care se află în funcții de conducere au absolvit un program de învățământ post-liceal (20% da și 51,43% uneori, fig. 5.82). Ei susțin că „eficiența conducerii este mai bună pentru aceștia, mai ales când calificarea de bază este una adiacentă, înrudită cu cea relativă la obiectul de activitate al firmei”.

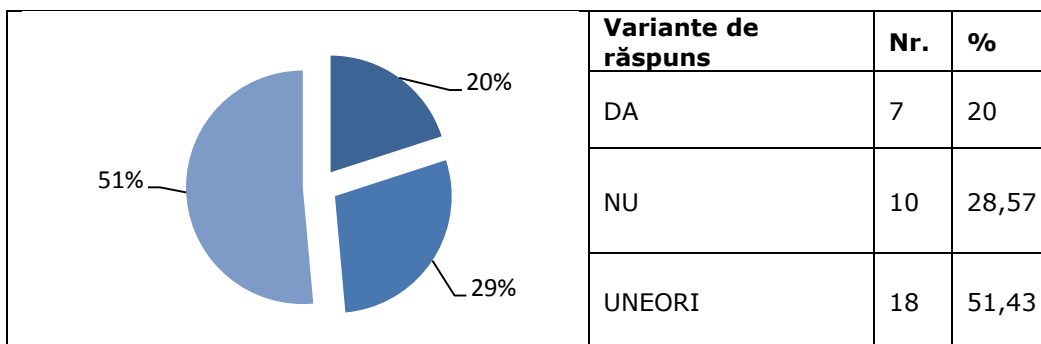


Fig. 5.82. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 10

Totuși, de comun acord, „angajați, au recunoscut importanța calificării (și specializării) într-o meserie prin absolvirea unui program de învățământ post-liceal a salariaților lor”, dar se simte în mod acut „nevoia unor cursuri de specializare în exploatarea unor tehnologii de ultimă oră. Aceste cursuri ar putea fi organizate de către cadrele didactice ale Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni, împreună cu profesori universitari de la Cluj-Napoca, Brașov sau Tg. Mureș, precum și cu specialiști din cadrul firmelor sau instituțiilor (de unde provin angajatorii)”.

11. Ați atinge performanțe remarcabile dacă angajații dumneavoastră ar fi calificați? Da, au răspuns toți cei 35 de angajatori (100%).

Întrebare 11 și discuțiile pe seama legăturii calificare – performanță au condus la următoarele idei susținute de angajați:

- „Performanța nu se poate realiza decât cu resurse umane foarte bine pregătite și care sunt permanent preocupate de îmbunătățirea cunoștințelor lor ... care citesc și studiază ce apare nou și cum noul poate fi asimilat și în cadrul firmelor noastre;
- Nivelul înalt de calificare permite salariaților noștri să își realizeze activitatea cu eficiență și eficacitate. Acești salariați sunt creativi și inovativi pentru știu cum să combine cunoștințele teoretice și să le exploateze în practică;
- Calificările angajaților au condus implicit la realizare unor activități profesionale, iar clienții noștri au simțit acest fapt;
- Pe lângă satisfacția clienților am văzut că angajații calificați au satisfacția realizării cu succes și de calitate a activității lor profesionale. Recompensa din partea firmei a venit doar ca o confirmare și o motivare pentru aceștia, pentru a continua activitatea în același spirit;
- Personalul necalificat este limitat din punct de vedere al capacității sale de a derula activități complexe și complete care să satisfacă clienții. Ei au nevoie imediată de o calificare, mai ales în cazul aceluia care au potențial de a urma și finaliza astfel de cursuri”

12. Competențele profesionale ale lucrătorilor tineri sunt corespunzătoare pentru ca aceștia să intre în câmpul muncii?

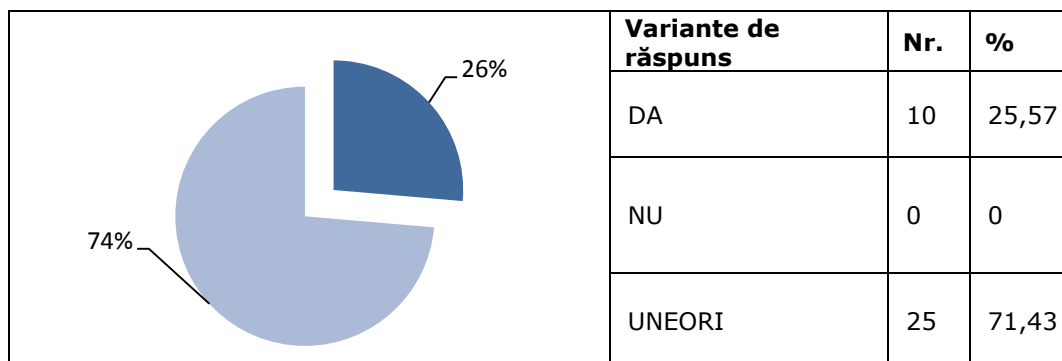


Fig. 5.83. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 12

Răspunsurile la întrebarea și tema de discuții 12 a evidențiat că lucrătorii tineri au nevoie de noțiuni și cunoștințe practice. În fig. 5.83 se observă că doar 25,57% dintre angajatori au afirmat că tinerii angajați în cadrul organizațiilor lor au competențe corespunzătoare, dar 71,43% dintre angajatori au remarcat unele lipsuri cum sunt: „concentrarea și capacitatea de a urmări nivelul ridicat de calitate și performanță al sarcinii de lucru; capacitatea de muncă în salturi și sub stresul timpului (sarcini realizate foarte rapid, într-un timp scurt); răbdare și atenție în realizarea documentelor, actelor corect; carențe în domeniul legislativ și în domeniul tehnologiilor de ultimă oră”. „Cele mai mari deficiențe noționale și de cunoaștere au fost semnalate în rândul tinerilor proveniți de la specialitățile de controlul calității alimentare și contabilitate publică, iar acestea se datorează în primul rând curențelor de ordin legislativ, a capacității de aplicare a standardelor, normelor și altor prevederi legale (care sunt într-o continuă schimbare).”

13. Este nevoie de o anumită perioadă de timp, după angajare, pentru ca noii muncitori să fie instruiți?

Cele mai relevante observații ale participanților la cercetare au fost: „acomodarea și performanța (prin instruire) sunt două elemente importante în perioada de stagiu, ca debutanți, în cazul tinerilor salariați. Începând cu perioadele de practică, în timpul perioadei de probă sau în primele 1-3 luni de angajare, salariaților tineri li se impun un anumit ritm și rigoare de a lucra astfel încât ei să fie rapid integrați în grupul de muncă al organizației”.

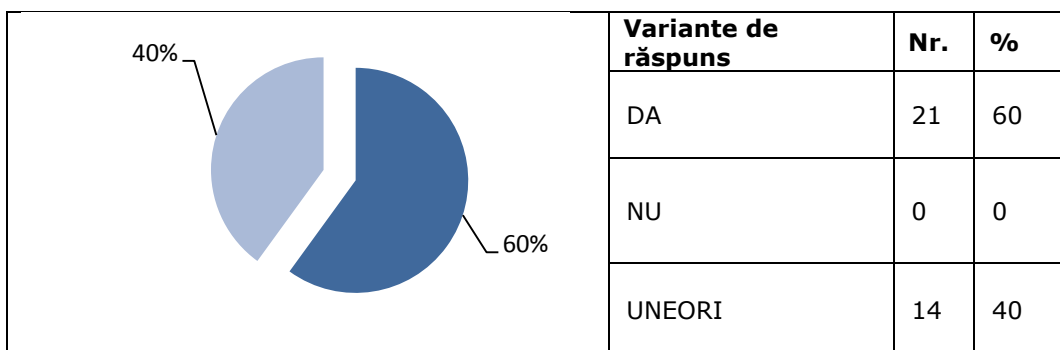


Fig. 5.84. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 13

„În această perioadă au loc cele mai multe confruntări dintre competențele deținute (formate în școală) și cele exploatate cu prioritate (sau în situații singulare); de cele mai multe ori nu constatăm curențe majore în pregătirea tinerilor, dar acomodarea este o perioadă importantă pentru salariat și angajator (șeful direct dă verdictul asupra tânărului, la o lună după ce acesta a început serviciul”.

14. Ați fi dispus să vă trimiteți angajații la cursuri de perfecționare pentru a avea performanțe remarcabile? Da, au răspuns toți cei 35 de angajatori (100%). În unanimitate, angajatorii au reafirmat „necesitatea perfecționării continue a salariaților și necesitatea existenței unor cursuri de perfecționare”.

15. Sunteți de părere că performanța firmei dumneavoastră depinde de abilitățile profesionale ale angajaților? Da, au răspuns toți cei 35 de angajatori (100%). În completare cu cele afirmate la răspunsurile date la întrebările anterioare, angajatorii au punctat „relația de directă proporționalitate dintre calificare (nivelul competențelor și abilităților deținute de salariați ca urmare a parcurgerii unor programe de calificare) și nivelul de performanță și calitate ridicate ale activităților lor și rezultatelor obținute. Fără calificare și un nivel ridicat al cunoștințelor nu se poate genera performanță.”

16. Schimbați des angajații, ca urmare a faptului că nu îndeplinesc responsabilitățile impuse?

Salariații care nu îndeplinesc responsabilitățile, sarcinile postului pe care au fost angajați sunt uneori (77,14% dintre respondenți) schimbați, în sensul „rotirii lor pe alte posturi sau concedierii”. Aceste practici au fost recunoscute ca fiind aplicabile în cazul a 22,85% dintre angajatorii participanți la interviu. „De regulă, în perioada de probă, tinerii salariați sunt testați de colegi, șeful direct și managerul companiei sau șeful de departament pentru ca să nu apară probleme serioase, în sensul unor curențe mari de cunoaștere sau a unui comportament care nu-i va permite viitorului angajat să lucreze în colectiv sau firmă. Astfel, se preîntâmpină situația dificilă de concediere a tânărului. În perioada de probă toți salariații și managerul direct îi acordă sprijin tânărului să înțeleagă foarte bine specificul companiei și modul de operare (particularități ale derulării proceselor)”.

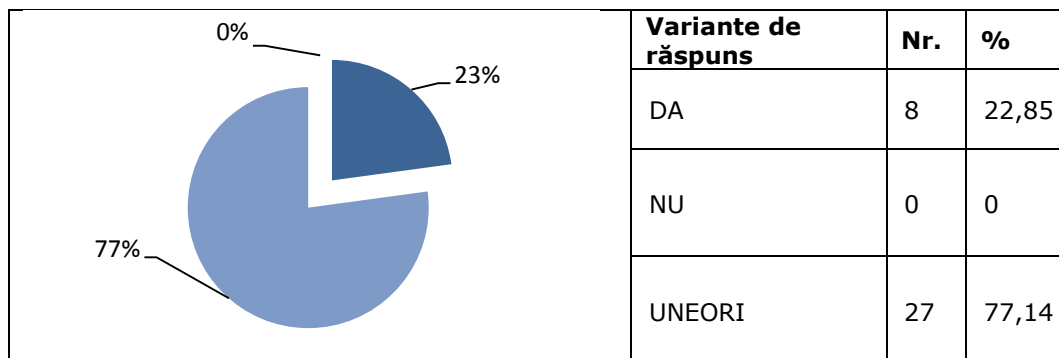


Fig. 5.85. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 16

17. Angajații dumneavoastră lucrează doar pentru salariu sau și din dorința de a se împlini profesional (din pasiune)?

Întrebarea 17 a avut rolul de a verifica dacă procesul de orientare profesională a tinerilor este unul adecvat și el susține dezvoltarea profesională personală a absolvenților de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni. Astfel, angajatorii au apreciat că „principala motivație în exercitarea profesiei, în cazul angajaților lor este pasiunea și dorința de realizare și împlinire profesională” (62,86% din respondenți). În unele cazuri, „salariații sunt motivați de venitul realizat sau de nevoia de a-și susține familiile sau de a avea o independență financiară care să le permită petrecerea timpului liber după bunul plac” (variante de răspuns uneori, 22,57%).

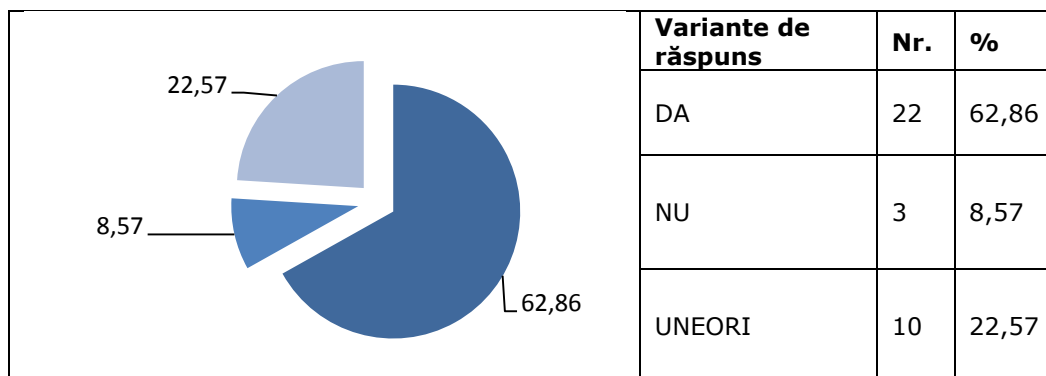


Fig. 5.86. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 17

18. Angajații dumneavoastră percep corect problemele financiare, economice sau de piață?

Cunoștințele și competențele profesionale (discuția a fost doar în cazul salariaților ce dețin o calificare) îi îndreptățesc pe salariați să aibă o bună percepție asupra problemelor financiare, economice sau de piață cu care se confruntă organizațiile în care lucrează (60% dintre respondenți au afirmat că „da” și 40% au susținut că „uneori”). „Există însă cazuri în care problemele se percep fie exagerat (în termenii implicațiilor majore și a efectelor care se pot răsfrânge asupra lor) sau minimizat din punct de vedere al gradului de importanță pentru afacere.” Din punct de

vedere al pregătirii profesionale pentru a face față stresului generat de schimbările din mediul economic, angajatorii au susținut necesitate unor „*forme de pregătire utilizând simularea unor situații economice*” ... acest fapt se realizează la unele specializări, deja, prin cele 3 firme de exercițiu. Angajatorii au susținut că „*în cadrul pregătirii profesionale trebuie să fie incluse lecții de managementul riscurilor*”.

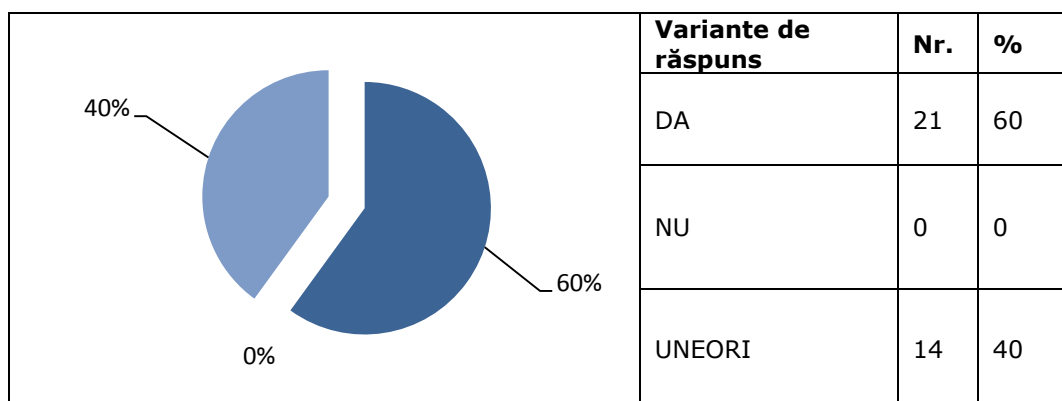


Fig. 5.87. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 18

19. Muncitorii dumneavoastră sunt conștienți de faptul că performanțele atinse de ei conduc la creșterea profitului firmei și întăresc poziția pe piață a acesteia?

În completare la răspunsurile și dezbaterile date în contextul întrebării 18, la întrebarea 19 angajatorii au susținut că salariații sunt conștienți de faptul că activitatea lor performantă, eficientă și de calitate conduce la creșterea profitului firmei și la creșterea pieței printr-o mai bună poziționare pe piață (77,43%). Angajatorii au susținut că astfel, „*salariații lor performanți se așteaptă ca la final de an să primească bonusuri, prime sau alte recompense bănești care să le confirme comportamentul centrat pe performanță și să-i stimuleze pentru anul următor. Aceste recompense financiare trebuie acordate diferențiat între salariați, astfel indicând care este comportamentul dezirabil al salariaților, din perspectiva managerială*”.

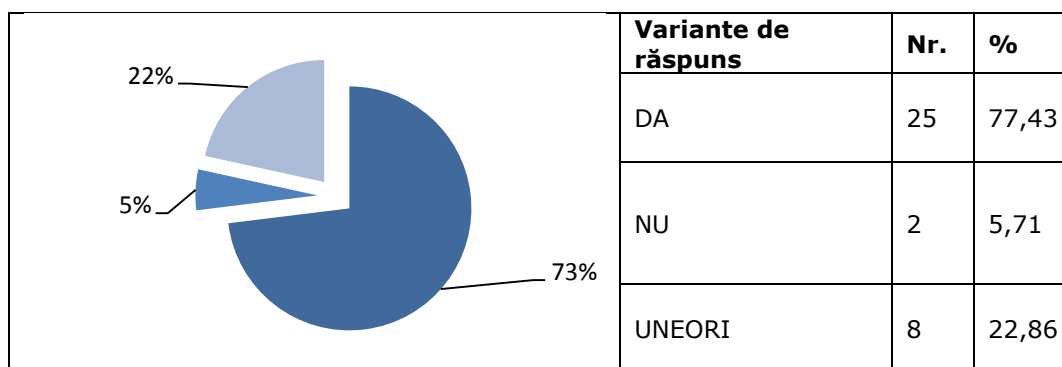


Fig. 5.88. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 19

20. Ați primit propuneri din partea angajaților referitoare la îmbunătățirea condițiilor de muncă, cum ar putea fi vândut un produs de calitate sau oferirea unor servicii mai bune?

Inițiativa personală a salariaților este uneori (80%) comunicată șefilor, managerilor sau altor superiori. Se pare că disciplina în muncă este o preocupare permanentă a salariaților și „*inițiativa sau creativitate în a face lucrurile să meargă mai repede și mai bine sunt mai rare*”. Totuși 20% din respondenți au afirmat că în firma lor, „*colectare de idei de îmbunătățire de la salariați este o practică încurajată*”.

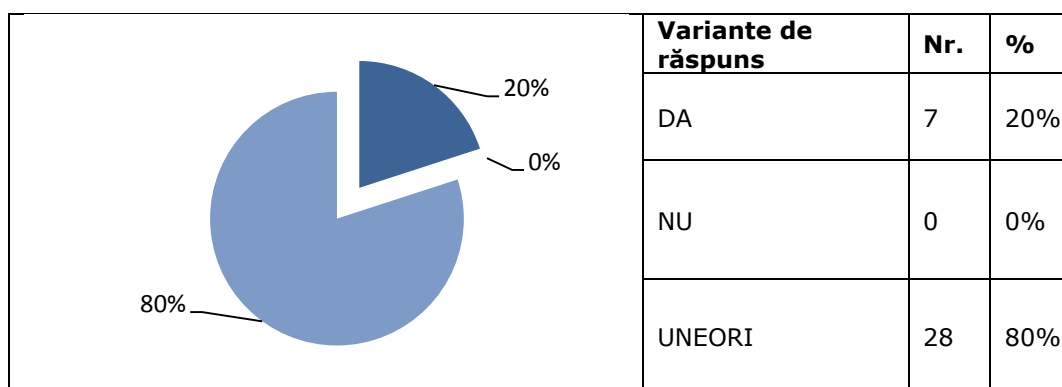


Fig. 5.89. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 10

21. Este conștient angajatorul că în funcție de eficiența angajaților depinde profitul firmei sau imaginea acesteia? Da, au răspuns toți cei 35 de angajatori (100%). Întrebarea și răspunsul lor cu diferite argumente. Cele mai importante sunt:

- „*acestea sunt incluse în regulamentele noastre interne și în fișa postului;*
- *Regulamentul de ordine interioară, precum și Regulamentul de organizare și funcționare prevăd în mod explicit comportamentul personalului, ținuta și orientarea spre performanță. Anual, strategia afacerii prevede indicatori cheie de performanță care sunt apoi, defalcați până la nivel de departament, birou și salariat;*
- *Comunicarea joacă un rol important în educația pentru profesionalism a salariaților. Am observat că cei tineri se integrează și se adaptează ușor dacă sunt implicați rapid în problemele clienților și sunt puși să le rezolve împreună cu angajații cu vechime;*
- *Indicatorii cheie de performanță trebuie să fie cunoscuți foarte bine ... și urmăriți și comunicați (inclusiv stadiul lor de realizare). Astfel, salariații sunt permanent în competiție cu ei înșiși și se străduie să fie mai buni și mai eficienți. Munca de echipă este foarte importantă;*
- *Imaginea firmei este foarte importantă ... specialiștii de la marketing se ocupă de aceasta, dar fiecare salariat este responsabil de a avea un comportament adecvat față de clienți. Profitul firmei este direct legat de performanța individuală și de modul cum fiecare salariat își face treaba”.*

22. Aplicați promovarea în rândul angajaților sau în funcțiile de conducere numiți persoane cu studii superioare?

Cei care au răspuns cu „nu” la această întrebare au fost participanții de la instituții publice, unde promovarea suportă anumite reguli specifice. În majoritate, angajatorii au confirmat că preferă promovarea din rândul angajaților proprii („*pentru că îi cunoaștem și deja au dovedit că pot fi manageri*”), iar dacă aceștia au și studii superioare atunci situația este una considerată foarte bună. În majoritate

(80%) angajatorii au recunoscut că „nu fac numiri în funcție ci promovează oameni valoroși și care se armonizează foarte bine atât profesional, cât și ideologic (crezul în afaceri, convingeri, percepții privind modul de realizare a proceselor din interiorul firmei astfel încât clienții să fie foarte mulțumiți) cu organizația”.

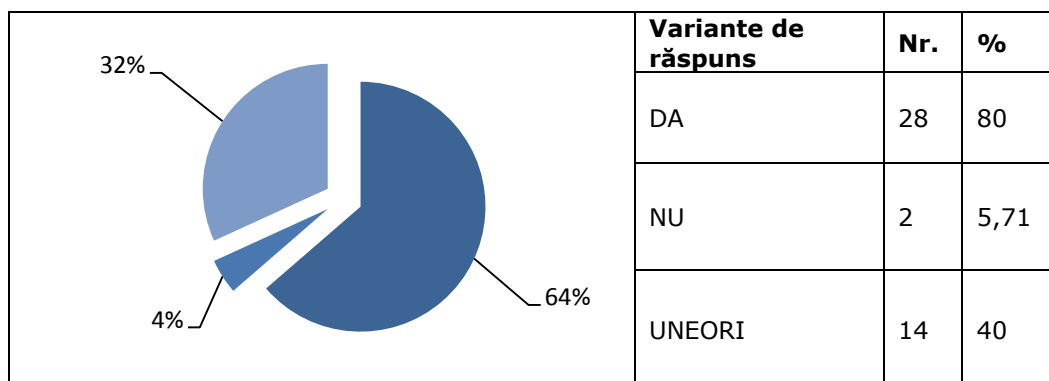


Fig. 5.90. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 22

23. Acceptați practicanți? Da, au răspuns toți cei 35 de angajatori (100%). Răspunsul era de așteptat în condițiile în care toți participanții la această cercetare sunt reprezentanți ai unor firme care au colaborări pentru realizarea activității practice de către elevii Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni.

24. Aveți nevoie de practicanți?

Părerile au fost împărțite din cauza obiectului de activitate al firmelor de unde au provenit participanții la această cercetare: angajatorii din turism și alimentație publică și cei de la firme de consultanță medicală din domeniul veterinar și-au exprimat totalul acord cu ideea de a avea practicanți, mai ales în perioadele în care activitatea lor este intensă (suplinesc nevoia de personal). Reprezentanți instituțiilor publice și-au exprimat dezacordul pentru practicanți (5,71%), iar angajatorii din domeniul radio-tv, publicitate și marketing, servicii de transport și distribuție, construcții, prelucrări mecanice și service auto au susținut că uneori au nevoie de practicanți (20%).

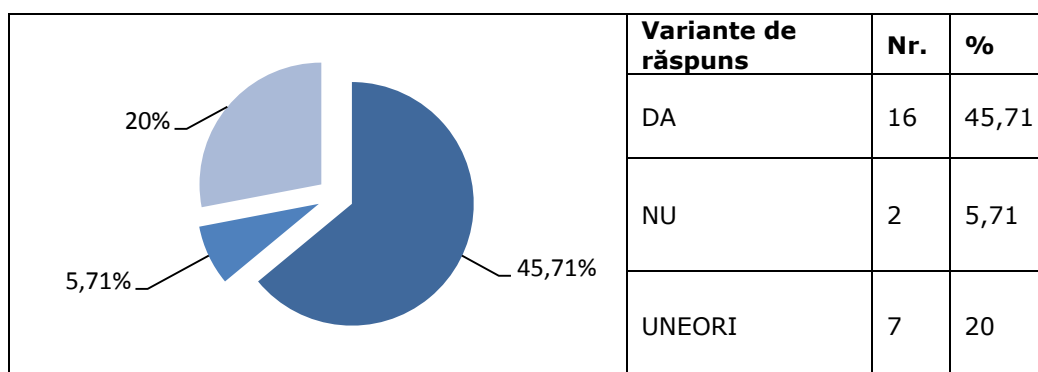


Fig. 5.91. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 24

O idee interesantă care a fost vehiculată în cadrul discuțiilor pe marginea acestei întrebări a fost cea legată de „corelarea activității de practică (chiar și

5.3 - Cercetări privind capitalizarea opiniilor angajatorilor asupra produsului educativ²⁴⁷

plătită) a elevilor cu nevoile de personal a angajatorilor (idee susținută de angajatorii din turism și alimentație publică, de ci din domeniul construcțiilor)". Astfel, angajatorii au propus să transmită nevoile lor către secretariatul Colegiului și acesta să distribuie către elevi aceste posibilități de efectuare a practicii, în limitele vacanțelor școlare.

25. Ați fi de acord să angajați un practicant bine pregătit, după absolvirea școlii?

Angajatorii și-au arătat deschiderea pentru angajarea unor absolvenți (80%) bine pregătiți și a căror calități le-au cunoscut în timpul perioadelor de practică în cadrul firmei („acomodarea este mai ușoară, iar performanța acestora se instalează repede”). Angajatorii au recunoscut că „în perioada de practică, persoane din cadrul organizațiilor au sesizat și remarcat elevi foarte buni și care pot deveni angajați ai acesteia”. În timpul discuțiilor s-a remarcat competiția între angajatori pentru a atrage elevii buni în cadrul organizațiilor lor. Aceasta confirmă renumele bun de care se bucură (pe piața locală) Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni, în ceea ce privește pregătirea bună a absolvenților săi.

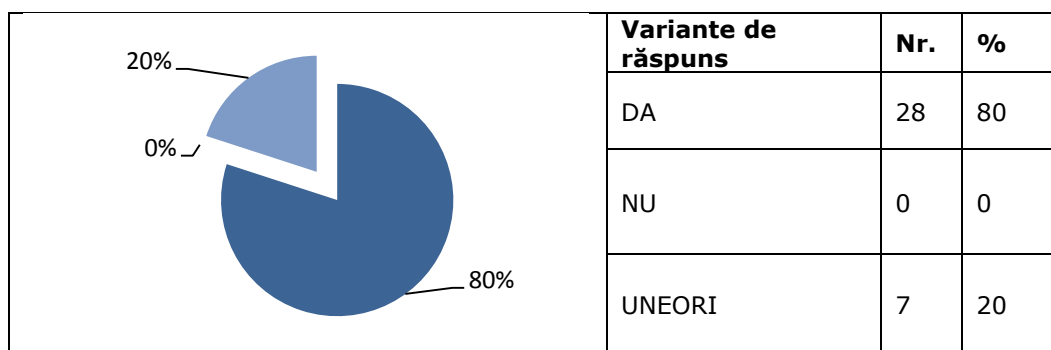


Fig. 5.92. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 25

26. Sunteți de părere că muncitorii din generația mai în vârstă sunt mai responsabili sau își îndeplinesc mai bine responsabilitățile?

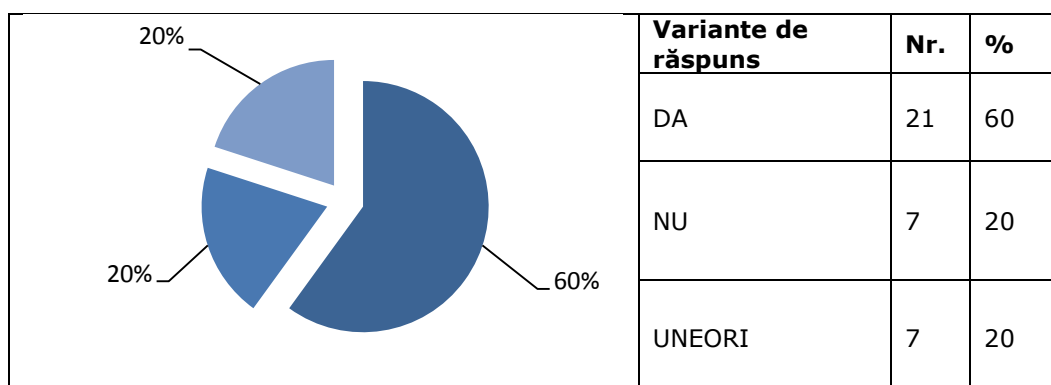


Fig. 5.93. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 26

Răspunsurile au confirmat diferența de comportament între muncitorii din generația mai în vârstă și tineri, în sensul degradării unor valori („asumarea de

responsabilitate, seriozitatea, empatia”), dar și apariția unor noi calități foarte apreciate cum este cea de „realizare a sarcinilor de serviciu operativ cu mijloace TIC actuale”. Angajatorii au apreciat „suportul tinerilor în exploatarea mijloacelor TIC de către muncitorii din generația mai în vârstă (chiar și la nivel managerial)”. Unii dintre ei au recunoscut că „soluțiile de operare pe calculator a unor sarcini de serviciu, care au fost implementate cu ajutorul tinerilor, au fost deosebit de apreciate în organizația lor (pentru că au condus la ușurarea muncii tuturor”.

27. În cadrul firmei dumneavoastră cine ocupă o funcție de conducere, un muncitor tânăr calificat sau un muncitor mai în vârstă?

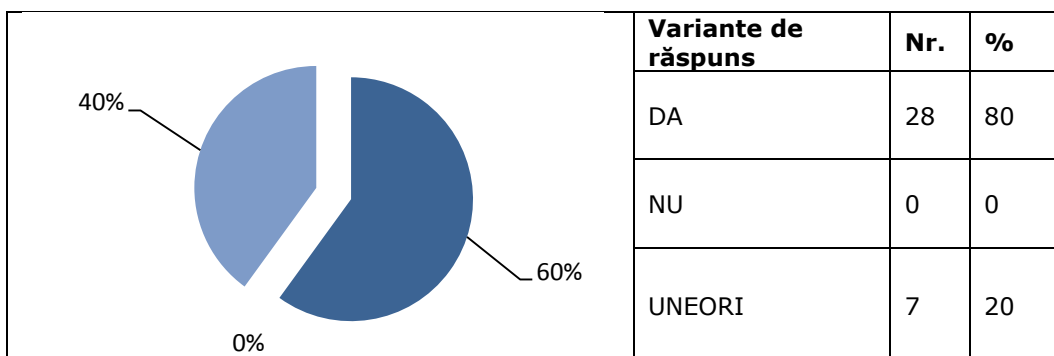


Fig. 5.94. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 27

Răspunsul „da” se referă la faptul că în cadrul firmelor de unde provin angajatorii, în majoritate tinerii calificați ocupă postul de conducere. „Entuziasmul, profesionalismul și puterea lor de muncă” sunt cele mai vehiculate motive pentru care sunt preferați (80%). Există însă și situații contrare, când persoane mai în vârstă sunt manageri din cauza experienței lor în domeniul de activitate al organizației (de exemplu, cazul cabinetelor de medicină veterinară sau cazul angajatorilor antreprenorilor) (20%).

28. La angajare luați în considerare competențele profesionale ale aplicatului? Da, au răspuns toți cei 35 de angajatori (100%). Angajatorii sunt în unanimitate de acord că la angajare candidații trebuie să prezinte un CV și diplomele care să ateste calificarea lor.

29. Oferiți sarcini mai complexe muncitorilor tineri calificați fără supravegherea unui muncitor cu experiență?

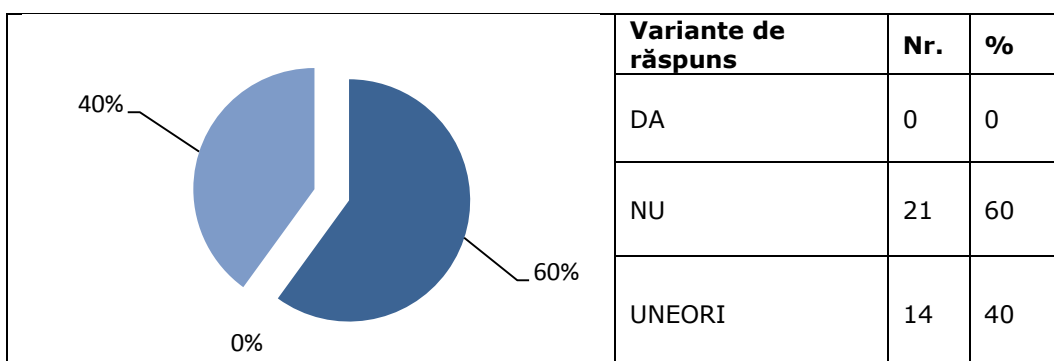


Fig. 5.95. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 29

Răspunsurile demonstrează interesul angajatorilor pentru formarea profesională corectă a tinerilor în organizațiile lor. „Fără o supervizare, tinerii nu sunt desemnați pentru a realiza sarcini dificile, cu grad de complexitate ridicat”. Opinia este împărtășită de 60% dintre participanții la cercetare. Unii dintre aceștia, și-au „asumat riscul de a desemna tineri pentru executarea unor sarcini dificile, dar numai cu o planificare riguroasă sau în cazul unor tineri muncitori foarte buni (înalt calificați și care au dovedit că pot gestiona complexitatea unor situații)”.

30. În ce măsură sunt pregătiți absolvenții pentru executarea sarcinilor? În măsură moderată, au răspuns toți cei 35 de angajatori (100%). Cauzele acestei situații, comentariile pe această temă, au fost colectate și structurate în 3 categorii:

- „Tinerii nu își pot asuma responsabilități profesionale și au un comportament încă neserios pentru un muncitor calificat;
- Tinerii nu cred într-o legătură strânsă a cunoștințelor dobândite în școală cu cele practice;
- Tinerii nu vor să-și asume responsabilități profesionale, din cauză că încă depind 100% de părinți, care greșesc din prea multă dorință de a-i ocroti.”

În acest context, rolul cadrelor didactice și al partenerilor din mediul economic, unde se realizează practica elevilor, devine unul determinant în generarea unui comportament pentru asumarea de responsabilități, insuflarea curajului de a debuta în viața profesională în cazul tinerilor și mediatori între elevi și părinți, pentru a le explica acestora din urmă traseul normal, actual al copiilor lor (în consens cu așteptările societății prezente).

31. Care sunt cele mai importante deficiențe care pot fi depistate la absolvenți? Principalele comentarii făcute de angajatori au fost:

- „lipsa instruirii practice pe echipamente performante;
- Interes scăzut pentru propria dezvoltare;
- lipsa de responsabilitate, lipsa de experiență, nesiguranța în utilizarea unor cunoștințe teoretice și practice;
- Interesul pentru perfecționare;
- competențele etice.”

32. Care este elementul lipsă principal: cunoștințele teoretice sau cunoștințele practice?

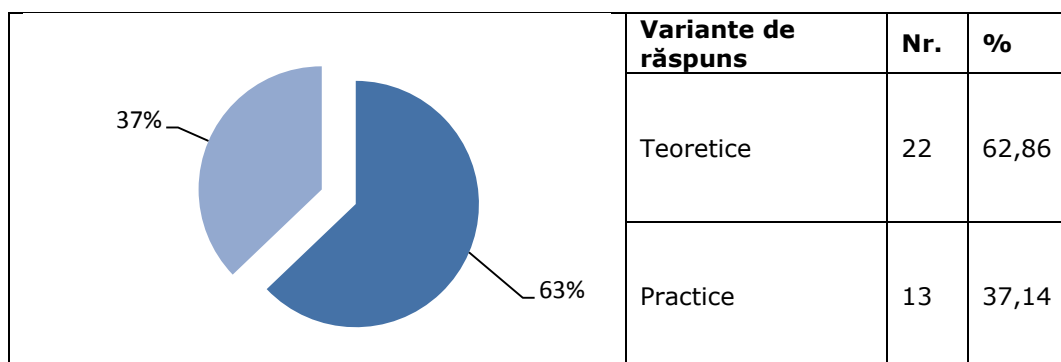


Fig. 5.96. Procesarea răspunsurilor la întrebarea 32

În pofida așteptărilor cadrelor didactice, precum că practicanții și absolvenții școlii nu au suficiente cunoștințe practice, răspunsul a arătat contrariul. Acest fapt a fost argumentat de angajatori, prin exemple concrete și recomandarea lor a fost

spre „creșterea exigențelor procesului de învățare”. De asemenea, angajatorii și-au arătat deschiderea și sprijinul pentru a aduce argumente pentru o temeinică pregătire teoretică, prin „organizarea unor vizite ale elevilor, în cadrul firmelor pentru ca elevii să fie conștientizați asupra necesității însușirii cunoștințelor teoretice”.

33. Firma dumneavoastră ar ajuta instituția în asimilarea cunoștințelor practice? Da, au răspuns toți cei 35 de angajatori (100%). Discuțiile pe marginea acestei teme au fost limitate, deoarece numeroase argumente au fost deja prezentate în contextul altor întrebări. Încă o dată, angajatorii și-au arătat deschiderea pentru a colabora cu școala.

34. Dacă aveți alte comentării?

- „Nu este cazul;
- Practicanții și absolvenții se adaptează dificil la programul de lucru din cadrul firmei;
- Practicanții sunt adesea gălăgioși și perturbă programul de lucru normal al firmei. Propunem ca practica elevii să fie făcută pe grupe mici (3-5 max.) elevi la o firmă.
- În ipoteza că practicanți din ultimii ani de studiu doresc să se angajeze la noi la firmă, vă rugăm să ne implicați în realizarea proiectelor lor de final;
- Angajații noștri care sunt absolvenți ai Colegiului Dvs., fac față cu bine sarcinilor de serviciu. Mulțumim!
- Baza materială a liceului permite o bună calificare a absolvenților;
- Colaborarea cu liceul Dvs. a fost una foarte bună ... dar uneori ne dăm seama că elevii sunt dezinteresați, delăsători și superficiali.
- Practicanții trebuie motivați mai bine ... ca să se implice și să se acomodeze mai ușor în activitatea din economia reală;
- Practicanții de la școala Dvs. ar trebui să lucreze cu angajații noștri care sunt absolvenți ai Dvs. Poate că așa elevii vor fi mai motivați și serioși la practică;
- Am remarcat creativitatea elevilor Dvs. în munca la calculator. Aceste abilități sunt foarte valoroase pentru noi;
- Elevii de la alimentație publică și turism sunt foarte atenți la detalii și harnici. Mi-am dat seama că pregătirea lor în domeniu este foarte bună.
- Practicanții de la contabilitate au unele lipsuri în ceea ce privește noțiunile de bază ... poate că ar trebui să lucreze mai mult cu documente reale, din firme.
- Elevii de la veterinară sunt foarte implicați și dedicați meseriei. Mi-a plăcut să lucrez cu ei și să-i văd alături de personalul nostru din clinică și pe teren.”

5.3.3. Concluzii generale asupra cercetării realizate

Sinteza opiniilor, părerilor angajatorilor, în conformitate cu obiectivele specifice ale cercetării, relativ la produsul educativ al Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni, sub forma personalului calificat lansat pe piața muncii și aflat la dispoziția potențialilor angajatori din zonă, este prezentată în Tabelul 5.73.

Tabelul 5.73. Sinteza opiniilor și părerilor reprezentanților angajatorilor (rezultate de cercetare)

Percepția angajatorilor asupra:	
Personalului calificat în organizații: <ul style="list-style-type: none"> • Există un interes și o nevoie mari pentru personal calificat; • Personalul calificat contribuie substanțial la creșterea performanței și profitului, iar 	Motivarea personalului calificat: <ul style="list-style-type: none"> • Angajații ce obțin performanțe foarte bune primesc prime salariale sau sunt promovați; • Acomodarea și performanța

<p><i>această categorie de personal este conștientă de acestea;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Personalul calificat este rotit pe diferite posturi până la găsirea aceluia pentru care performanța angajatului este maximă;</i> • <i>Managerii de mijloc și cei de la nivel inferior au absolvit programe ale învățământului post-liceal;</i> • <i>Angajații au o bună percepție asupra problemelor financiare, economice sau de piață ale companiei;</i> • <i>Uneori angajații sunt creativi sau inovativi, deși sunt adesea încurajați să adopte un astfel de comportament;</i> • <i>Angajații tineri, calificați și performanți, stăpânesc cel mai bine mijloacele TIC și ocupă adesea funcții de conducere;</i> • <i>Angajații mai în vârstă își asumă mai ușor angajamente, responsabilitatea, sunt mai serioși și mai empatici.</i> 	<p><i>durează 1-3 luni fiind însoțite de un proces de motivare a noilor angajați pentru adoptarea unui comportament pro-performanță;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Angajații sunt încurajați să urmeze cursuri de perfecționare pentru a avea performanțe remarcabile;</i> • <i>Recompensele extrinseci și cele intrinseci sunt la fel de importante în generarea satisfacției profesionale (și creșterea veniturilor proprii) și a performanței (creșterea profitului);</i> • <i>Promovarea este orientată asupra personalului propriu care dovedește performanțe deosebite și susținute;</i> • <i>La angajare sunt foarte importante competențele profesionale certificate, deținute de candidați;</i> • <i>Uneori tinerilor angajați calificați le sunt atribuite sarcini mai complexe, fără supravegherea unui muncitor cu experiență.</i>
<p>Caracterizarea ofertei și nevoii de calificare(cu referire la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Principalele cauze a lipsei personalului calificat sunt: nivelului de calificare necorespunzător al absolvenților și lipsa experienței practice;</i> • <i>Cunoștințele personalului calificat sunt bune și foarte bune;</i> • <i>Se impun eforturi pentru dezvoltarea cunoștințelor practice, dar și a celor teoretice;</i> • <i>Este nevoie de personal calificat mai ales în domeniile existente în oferta școlară a școlii;</i> • <i>Competențele profesionale ale angajaților tineri sunt uneori corespunzătoare pentru ca aceștia să profeseze (este nevoie de mai multă pregătire practică);</i> • <i>Absolvenții sunt pregătiți în măsură moderată pentru a-și asuma responsabilități profesionale;</i> • <i>Deficiențe ale tinerilor absolvenți sau salariați: cunoștințe practice limitate, interes scăzut pentru dezvoltare profesională;</i> 	<p>Sprijin privind dezvoltarea competențelor și calificărilor(cu referire la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Angajatorii ar susține școala pentru perfecționarea elevilor și adulților;</i> • <i>Școala trebuie să fie facilitator al diferitelor forme de învățare și perfecționare, la nivel local;</i> • <i>Angajatorii sunt dispuși să contribuie la finanțarea programelor de specializare și perfecționare a angajaților lor;</i> • <i>Angajatorii acceptă practicanți în organizațiile lor, au nevoie de aceștia, fiind acceptată ideea practicii plătite, efectuate chiar și pe perioada vacanțelor școlare;</i> • <i>Angajatorii au susținut că absolvenții bine pregătiți și care au fost și practicanți în organizațiile lor, au șanse de angajare foarte mari;</i>

<p><i>evitarea asumării de responsabilitate, lipsa de experiență, nesiguranță în acțiune, competențe etice, în context profesional, inferioare;</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Angajatorii și-au arătat deschiderea pentru a colabora cu școala pentru susținerea pregătirii practice a elevilor.</i>
---	---

Analiza și sinteza realizată asupra rezultatelor cercetării a ținut cont de principalele capitole de probleme dezbătute în cadrul discuțiilor, precum și a observațiilor și concluziilor formulate în urma acestora, astfel:

- Calificarea profesională în organizațiile angajatorilor (întrebările: 1, 2, 10, 11, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 26, 27);
- Caracterizarea ofertei și nevoii de calificare (întrebările: 3, 4, 5, 7, 12, 30, 31, 32, 33, 34);
- Sprijin privind dezvoltarea competențelor și calificărilor (întrebările: 6, 8, 23, 24, 25);
- Motivarea personalului calificat (întrebările: 9, 13, 14, 17, 22, 28, 29).

5.4. Concluzii - Analiza comparativă a rezultatelor cercetării

Concluziile relative la analiza răspunsurilor date de respondenți în cazul fiecărui item analizat, oferă posibilitatea de a contura **portretul procesului și produsului (personal calificat furnizat) învățământului preuniversitar realizat de Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni** (fig. 5.98). Acesta poate fi considerat un *prototip* determinat pe baza rezultatelor colectate prin intermediul celor trei eșantioane (*rezultând un total de 848 subiecților investigați*), astfel:

- 329 cadre didactice de la unități ale învățământului profesional și tehnic din județul Harghita;
- 484 elevi de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (județul Harghita);
- 35 de angajatori din zona orașului Gheorgheni, dar care au relații de colaborare-srijin cu, Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (județul Harghita).

Rezultatul global al cercetării include **dimensiuni ale comportamentului organizațional relativ la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (județul Harghita), prin intermediul integrării a 3 dimensiuni, conjugate inițiativelor de îmbunătățire a managementului calității în educație:**

- *Formarea continuă a competențelor cadrelor didactice care asigură nivelul înalt, actualizarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice;*
- *Percepția cu privire la produsul educativ, dar mai ales asupra modului de realizare – livrare a acestuia. Totodată s-a urmărit colectarea de opinii privind numeroase aspecte din școală (relațiile cu profesorii, administrativ, organizatoric, relativ la baza materială, biblioteca etc.)*
- *Caracterizarea percepției pe piața muncii a produsului educativ al organizației, precum și a relației acesteia cu angajatorii din regiunea limitrofă municipiului Gheorgheni.*

Dimensiunile de comportament au fost definite pe baza aspectelor pozitive (pro-învățare, pro-excelență, pro-calitate, pro-dezvoltare, pro-succes școlar) și a lipsurilor sau deficiențelor constatate în relația complexă: **școală (cadre didactice – furnizori de servicii educative) – elevi (beneficiari direcți ai serviciilor educative) – organizații angajatoare (utilizatori finali ai competențelor, calificărilor profesionale)**. Totodată, s-a urmărit caracterizarea dimensiunilor aferente domeniilor și criteriilor de asigurare a calității procesului educațional, ca urmare a percepției asupra lor, dată de opiniile celor trei grupe de participanți la

cercetare. Unele opinii, păreri au fost colectate ca urmare a dezbaterilor (de tip focus grup) ce au fost organizate la nivelul Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni, cu participarea cadrelor didactice, a personalului auxiliar și suport, și cu echipa de management a școlii. Definitivarea acestei analize s-a realizat în luna iulie 2014. Sinteza rezultatelor este prezentată în Tabelul 5.74.

Tabelul 5.74. Analiza comparativă a rezultatelor cercetării - portretul procesului și produsului învățământului preuniversitar realizat de Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni

Percepția elevilor	Percepția cadrelor didactice	Percepția angajatorilor	Măsuri în planul managementului educației/calității
Aspect investigat –CAPACITATEA INSTITUȚIONALĂ			
Structurile instituționale, administrative și manageriale, cuprinse în managementul strategic și operațional:			
Apreciază stabilitatea relațiilor cu managementul instituției și legătura bună prin intermediul Consiliului elevilor	Au nevoie de mai mult sprijin pentru dezvoltarea competențelor lor specifice și pentru înțelegerea schimbărilor, precum și în managementul stresului	Sunt mulțumiți de colaborarea cu managementul instituției, cu realizările sale în ceea ce privește produsul educativ furnizat. Sunt interesați de diversificarea modalităților de implicare în procesul educativ-formativ	Creșterea măsurilor în planul managementului operativ al organizației Elaborarea unui management anti-stres la nivelul cadrelor didactice Intensificarea și diversificarea relațiilor cu mediul economic
Baza materială:			
Trebuie actualizată TIC aferentă laboratoarelor de specialitate; insuficiente materiale auxiliare, manuale și îndrumătoare de practică	Există păreri pentru inițierea unor programe de instruire a cadrelor didactice în folosirea metodelor moderne de predare-învățare(în plan metodic, pedagogic)	Au o părere bună asupra bazei materiale; sunt dispuși să acorde sprijin pentru activități practice folosind echipamente care nu există în școală; apreciază pozitiv firmele de exercițiu; susțin învățarea prin simularea unor situații reale	Măsuri în planul managementului operativ pentru mai buna întreținere și actualizarea bazei materiale; Generalizarea instruirii practice în școală prin firme de exercițiu sau prin intermediul unor simulatoare
Resurse umane:			
Au dificultăți de natură terminologică în procesul educativ –	Consideră că au nevoie de dezvoltarea competențelor	Apreciază pozitiv cadrele didactice ale școlii prin intermediul	Analiza și reformularea priorităților în managementul

formativ derulat de cadrele didactice; relațiile cu profesorii sunt foarte bune	profesionale, dobândite prin demonstrații și schimburi de experiență cu alte școli; consideră că suferă din cauza stresului schimbărilor generate de reformele din învățământ	competențelor absolvenților, a realizărilor școlii	resurselor umane la nivel de școală; atragerea de noi profesori, maiștrii tineri și foarte competenți; inițierea unor programe de managementul stresului școlar; inițierea unor programe de team-building și schimburi de experiență între școli
Aspect investigat – EFICACITATE EDUCAȚIONALĂ			
Conținutul programelor de studiu:			
Există suprapuneri de cunoștințe între materii; există o lipsă a activităților practice; elevii sunt atrași de modul de învățare	Există suprapuneri de cunoștințe între materii; există o lipsă a activităților practice; există o lipsă de manuale, auxiliare și îndrumătoare	Există o lipsă a experienței practice a elevilor	Se impune o reformă de conținut a fiecărei discipline și corelat cu logica aferentă cunoștințelor așa cum este ea determinată de planurile de învățământ
Rezultatele învățării evidențiate de performanțele școlare și extrașcolare:			
Promovabilitatea este bună și în școală sunt promovate succese școlare ale celor frunțași	Succesele școlare ar putea fi mai bune dacă elevii ar fi mai implicați, devotați, interesați de procesul de învățământ; se apreciază slaba implicare a părinților în sprijinul elevilor la învățatură	Sunt bune și este dovedit de numărul mare de angajări din rândul absolvenților; sunt sesizate unele deficiențe de etică în cadrul colectivelor profesionale	Crearea unor parteneriate școală – părinți/aparținători – organizații din mediul economic pentru sprijinul elevilor în activitatea de învățare; inițierea unor programe de mentoring și coaching a elevilor
Activitatea de cercetare științifică sau metodică:			
Au nevoie să fie instruiți și determinați să învețe cu metode și mijloace moderne, utilizând TIC, e-learning; nu au încredere în	Au nevoie de actualizarea și noi cunoștințe psiho-pedagogice, metodologice pentru lucrul eficient cu tinerii	Vor să fie atrași în activitățile de realizare a proiectelor de absolvire ale elevilor	Se impun măsuri pentru dobândirea unor metode psiho-pedagogice moderne de către cadrele didactice; colaborarea cu organizații

cunoștințele teoretice și aplicative dobândite și sunt adesea stângaci în valorificarea lor pe piața muncii	de azi		angajatoare poate rezolva teme ale proiectelor/lucrărilor de absolvire simultan cu rezolvarea unor probleme practice din economia reală
Activitatea financiară:			
-	-	Sunt dispuși să susțină financiar activitatea practică a elevilor, baza materială pentru practică a școlii, laboratoarele și să premieze rezultatele practice ale elevilor, dovedite în competiții, concursuri	Se impun măsuri pentru atragerea de fonduri externe (în termeni legați) prin care să fie modernizată continuu baza materială a școlii, precum și recompensarea succeselor școlare
PRIORITĂȚI ALE PLANUL MANAGEMENTULUI CALITĂȚII (poziția managementului școlii)			
<ul style="list-style-type: none"> • Demararea unui program de reformă, relativ la conținutul disciplinelor din planurile de învățământ, cu respectarea normelor, a legislației în domeniu; • Creșterea calității actului didactic (procesului educativ-formativ-evaluativ) prin: stabilirea unor măsuri anti-stres la nivelul cadrelor didactice cumulat cu aspecte relevante ale managementului schimbării; dezvoltarea competențelor psiho-pedagogice și metodice ale cadrelor didactice prin inițierea unor programe de formare continuă cu specialiști în domeniu; extinderea activităților de demonstrații practice, excursii tematice, vizite în organizații din mediul economic real; • Creșterea calității activității de practică prin: colaborarea cu organizații din economia reală; inițierea unor programe de practică plătite; flexibilitate în acceptarea realizării practicii la agenți economici, chiar și în perioade de vacanțe; • Creșterea calității bazei materiale prin: actualizarea TIC; aplicarea principiilor mentenanței preventive în cazul laboratoarelor școlare; dotarea bibliotecii cu un număr considerabil de manuale, auxiliare, îndrumătoare pentru a putea fi folosite de elevi la sala de lectură sau prin împrumut; implicarea agenților economici în activitatea de modernizarea, actualizare a bazei materiale (prin contracte de colaborare); • Definirea unui model al succesului școlar, în cadrul oferit de managementul strategic al calității în educație. 			

Pe lângă prioritățile ce se impun în managementul calității în cazul Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni s-au impus a fi făcute unele recomandări care au avut în vedere rezultatele obținute în urma demersului științific, ele putând fi extinse și adresate atât managerilor școlari din învățământul preuniversitar românesc, cât și celorlalte categorii de actori ai procesului educațional. De asemenea, aceste recomandări au la bază experiența cercetătorului doctorand în activitate de management al unei școli și ca evaluator ARACIP.

Recomandare privind întocmirea Planului de Acțiune a Școlii (PAS):

Comunicarea eficientă atât în interiorul, cât și în exteriorul unității școlare și participarea în echipă a personalului în vederea întocmirii PAS. Abordările strategice

privind PAS să pornească de la tradiția fiecărei unități de învățământ, iar căile de acțiune să fie alese pe baza resurselor de care dispune unitatea școlară.

Recomandări privind managementul resurselor umane:

Datorită schimbărilor rapide și permanente din societatea românească este necesară utilizarea optimă a personalului existent în fiecare unitate, formarea și dezvoltarea coerentă a lui, precum și stabilirea unor relații de colaborare și promovare a experiențelor didactice.

Practicarea unui management științific, bazat pe o informare corectă și completă, obiective stabilite pe termen lung și recompensare pe baza evaluării continue și a unor indicatori de performanță.

Respectarea cerințelor legislației, în ceea ce privește întocmirea fișelor de post, a fișelor de evaluare a performanțelor profesionale ale personalului.

Recomandări privind dezvoltarea resurselor umane:

Necesitatea dezvoltării profesionale trebuie să țină cont atât de nevoile școlii cât și de nevoia în specialitate la nivelul fiecărei persoane.

În cadrul formării continue este necesar parcurgerea unor stagii de formare specifice pentru rezolvarea unor probleme ivite la nivelul școlii și nu pe aspectele pur teoretice.

Recomandarea privind resursele financiare ale unității școlare:

Modernizarea activității educaționale este direct influențată de existența unui sistem stimulator de alocare a fondurilor, de aceea repartizarea pe școli și nivele să fie efectuată în funcție de specificul instruirii elevilor din fiecare școală. Alocarea în acest mod a fondurilor ar duce la autonomie în special și la responsabilitatea fiecărei școli în vederea utilizării eficiente a fondurilor primite.

Respectarea metodologiei de elaborare a bugetelor de venituri și cheltuieli, și respectarea tuturor fazelor procesului bugetar duce la o utilizare eficientă a fondurilor de care dispune unitatea de învățământ. Recomandarea privind dezvoltarea parteneriatului școală-instituții publice, școală - agenți economici.

Creșterea implicării factorilor de decizie de la nivelul local sau regional în activitățile unității de învățământ și adaptarea curriculumului la nevoile comunității. Dezvoltarea competențelor profesionale ale elevilor prin stagii de practică efectuate la agenții economici a cărui domeniu de activitate corespunde intereselor școlii și identificarea surselor de finanțare prin fonduri europene, astfel încât în urma accesării fondurilor nerambursabile să beneficieze atât elevii cât și agenții economici.

Recomandarea privind parteneriatul școală - instituții din străinătate:

Accesarea a cât mai multe programe europene de tip Comenius, Leonardo, programe de cooperare transfrontalieră finanțate din Fonduri Structurale Europene.

Recomandări privind evaluarea internă:

Autoevaluarea este componenta de bază a culturii managementului și trebuie să ofere posibilitatea unității școlare să-și identifice punctele tari și punctele slabe prin compararea performanțelor sale de la an la an. Evaluarea internă trebuie să se bazeze pe interpretarea dovezilor nu pe opiniile celor implicați în procesul educațional.

Recomandări privind evaluarea externă:

În evaluarea externă punctul de plecare trebuie să-l constituie concluziile și datele obținute la evaluarea internă. Dacă autoevaluarea este efectuată în mod greșit și rezultatele evaluării externe sunt la fel de eronate. De aceea recomandarea este ca și în cazul evaluării externe să se plece de la situația reală, nu de la

realitatea percepută de unitatea de învățământ, astfel încât să poată fi identificate punctele slabe și să poată fi luate măsuri pentru îmbunătățirea acestora.

Recomandarea privind controlul managerial intern la nivelul unității de învățământ:

Crearea manualelor proprii de proceduri operaționale formalizate, aprobate de sistemele de management ale unităților de învățământ, precum și crearea registrelor riscurilor la nivelul fiecărei unități de învățământ (implementarea unui manual de management al riscurilor).

Crearea și dezvoltarea sistemelor proprii de control intern, managerial și elaborarea programelor de dezvoltare a acestora, în conformitate cu cele 25 de standarde de management aprobate prin Ordinul Ministerului Finanțelor Publice nr. 946/2005, completat și modificat prin Ordinul aceluiași minister nr. 1649 / 2011.

Se impune, participarea salariaților implicați în crearea și dezvoltarea sistemelor de control intern/managerial, la forme de pregătire profesională în acest domeniu (chiar de tipul schimburilor de experiență între unitățile școlare naționale).

Recomandare privind descentralizarea învățământului preuniversitar

Descentralizarea are drept scop crearea unui sistem de învățământ organizat, administrat și finanțat conform rigorilor europene, de aceea puterea de decizie trebuie să fie repartizată clar, echilibrată și bine delimitată între instituțiile comunităților locale și Ministerul Educației. Ca urmare, se impune un management al stakeholderilor la nivel național pe domeniul educației, al învățământului.

6. CERCETĂRI TEORETICO-APLICATIVE PRIVIND CONCEPȚIA UNUI MODEL AL SUCCESULUI ȘCOLAR

Cercetările teoretico-aplicative incluse în acest capitol au avut ca scop conceperea unui model al succesului școlar (descrierea sa detaliată) și demonstrarea modului în care acesta a fost confirmat de practica managerială, în cazul unei organizații de formare din învățământul profesional și tehnic (aparținând sistemului de educație național), în speță cazul managementului și managerului Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (județul Harghita), care este cercetătorul doctorand și autorul prezentei teze de doctorat.

Obiectivele operaționale aferente cercetărilor descrise în acest capitol a fost:

O6 Conceperea și descrierea modelului succesului școlar:

O61 Capitalizarea cunoașterii în domeniul modelelor de excelență în afaceri (relativ la aprecierea performanțelor managementului calității în organizații);

O62 Conceperea modelului succesului școlar și testarea și validarea sa în cazul unei organizații de formare aparținând învățământului profesional și tehnic românesc (Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni).

Modalitatea de atingere a obiectivelor asociate demersului de cercetare adoptat este prezentată prin harta conceptuală a capitolului, din figura 6.0.

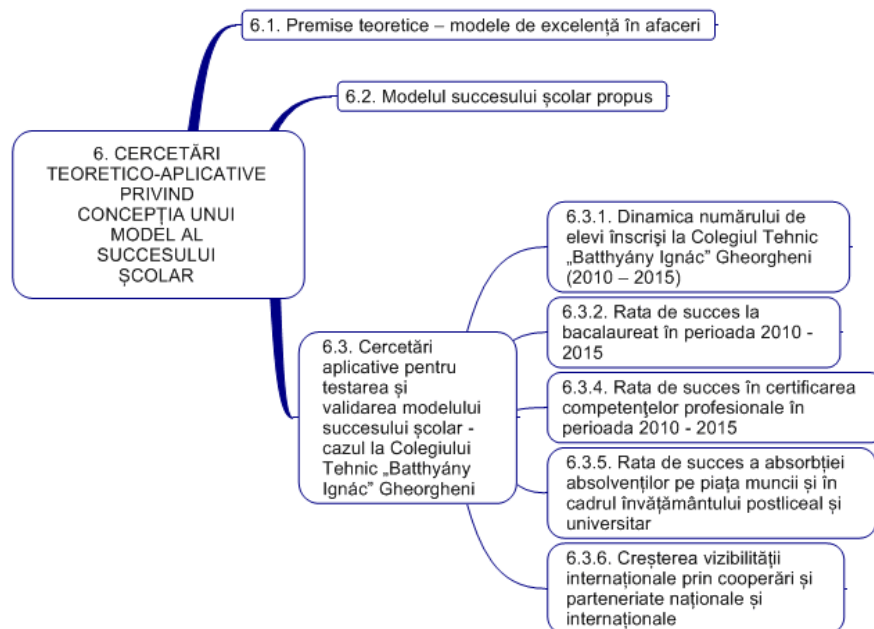


Fig. 6.0. Harta conceptuală a problematicei aferente capitolului 6

6.1. Premise teoretice – modele de excelență în afaceri

Excelența în afaceri este un concept vehiculat în strânsă relație cu managementul calității. Excelența, în cazul unei organizații, presupune și este asociată cu superioritate, mai bun, mai performant, mai sustenabil, ceea ce se datorează unor performanțe manageriale și financiare. Reprezentând atât situația unei organizații excelente cât și ansamblul factorilor datorită cărora ea a ajuns să exceleze, „excelența în afaceri” se referă la performanțele ce-i conferă organizației un nivel maxim de credibilitate pe piață (Oprean și Kifor, 2002; Dinu, 2010).

Evaluate și comparate cu anumite criterii de referință, performanțele realizate de o organizație pot determina un anumit „nivel de excelență în afaceri” specific acesteia. Recunoașterea publică a acestui nivel de excelență se face prin acordarea a numeroase Premii pentru Calitate pe baza unui ansamblu de criterii și a unor exigente și transparente evaluări ale performanțelor (Cătuneanu și Drăgulănescu, 2001; Oprean și Kifor, 2002).

Ansamblul criteriilor de referință pe care trebuie să le satisfacă o organizație pentru a obține un Premiu pentru Calitate constituie Modelul de Excelență în Afaceri. La nivel internațional, există numeroase astfel de modele, cele mai importante fiind, în ordinea apariției lor:

- *Modelele corespunzând criteriilor Premiului „Deming” (Japonia - 1951),*
- *Premiului Național pentru Calitate „Malcom Baldrige” (SUA - 1987)*
- *Premiului European pentru Calitate (1991).*

Introduse pentru a recunoaște meritele organizațiilor care au dovedit excelență în performanțe, prin adoptarea și dezvoltarea principiilor managementului calității (Hardjono ș.a., 2010), premiile au un rol benefic pentru câștigători, pentru candidații necalificați pentru premiu, dar și pentru organizațiile care nu candidează pentru premiu. Câștigătorilor le crește vertiginos credibilitatea pe piață, determinând sporirea veniturilor și a profiturilor. Candidații necalificați pentru premii află unde se situează în raport cu cei mai buni. Organizațiile care nu candidează cunosc de la sursă ce și cum trebuie acționat pentru a obține performanțele premianților.

Modelele corespunzătoare Premiilor pentru Calitate sunt considerate și modele de Managementul Calității Totale, deoarece oferă organizațiilor, ce adoptă filosofia Managementului Calității Totale (Total Quality Management, TQM), un set coerent de criterii pentru evaluarea premiselor necesare pentru implementarea acestei filosofii, sau mai corect a acestui demers științific, și le ajută să determine în ce măsură mobilizarea factorilor de stimulare a calității asigură obținerea de performanțe excelente în afaceri (Oprean și Kifor, 2002; Dinu, 2010).

În continuare ne propunem o succintă prezentare a modelelor cele mai reprezentative pentru excelență în afaceri, pentru a demonstra baza inspirațională pentru inovarea prin imitație, ce a servit drept suport pentru dezvoltarea modelului propus.

Modelul japonez al TQM

Acesta model a fost instituit în 1951 de către Uniunea Japoneză a Oamenilor de Știință și Inginerilor, sub forma Premiul Deming ce a influențat extrem de mult dezvoltarea managementului calității în Japonia. **Criteriile de evaluare a candidaților la Premiul Deming pentru aplicarea TQM, denumite în Japonia „puncte de vedere ale examinării” constituie „Modelul japonez al TQM”** (fig. 6.1). Acest set de criterii este aplicabil organizațiilor care au obținut îmbunătățiri ale propriilor performanțe prin utilizarea TQM în anul candidaturii.

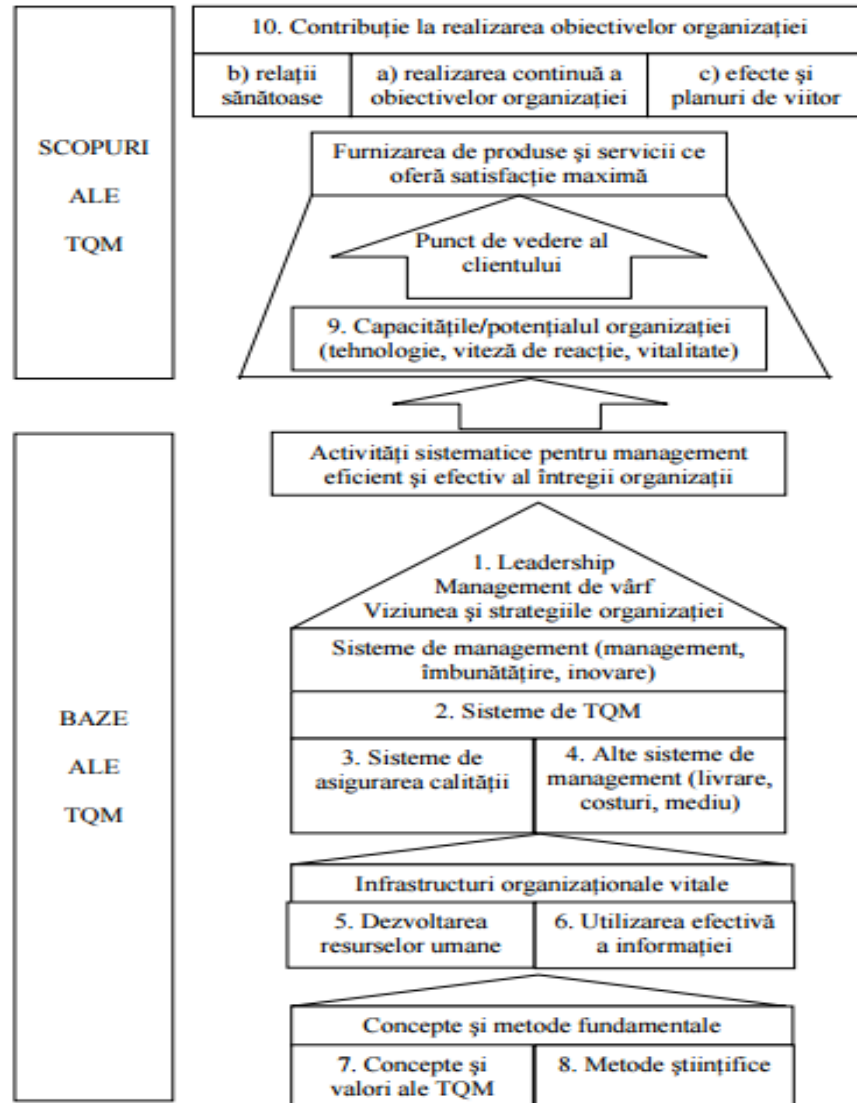


Fig. 6.1. Modelul excelenței în afaceri - în Modelul japonez al TQM (Cătuneanu și Drăgulănescu, 2001; Oprean și Kifor, 2002)

La evaluare se pune accentul pe următoarele aspecte:

- Gradul de adecvare a propriului sistem de management al organizației la cerințele existente;
- Măsura în care organizația a implementat sau nu un sistem TQM unitar și adecvat obiectivelor și dimensiunilor sale;
- Stabilirea implementării efective a TQM în cadrul organizației;
- Satisfacerea simultană a următoarelor condiții:
- Organizația și-a stabilit obiective și strategii ambițioase și orientate spre client;

- TQM a fost implementat adecvat pentru a facilita realizarea obiectivelor și strategiilor stabilite;
 - Organizația a obținut rezultate excelente pentru fiecare obiectiv și strategie stabilite.
- Aplicarea „Modelului Japonez al TQM” are importante efecte pentru organizațiile candidate la Premiul Deming (Cătuneanu și Drăgulănescu, 2001; Oprean și Kifor, 2002):
- Îmbunătățirea calității, fiabilității și securității, ceea ce înseamnă produse și servicii tot mai adecvate nevoilor și cerințelor clienților și societății, în general;
 - Creșterea productivității și reducerea costurilor (datorită reducerii considerabile a frecvenței și amplitudinii defecțiunilor, neconformităților, reclamațiilor);
 - Ameliorarea satisfacției clienților și creșterea vânzărilor;
 - Creșterea profitului;
 - Îmbunătățirea comunicării, participării, implicării și colaborării;
 - Creșterea motivației managementului și îmbunătățirea continuă;
 - Dezvoltarea potențialului și a moralului salariaților;
 - Creșterea eficienței și eficacității generale.

Modelul american - Premiului Național pentru Calitate Malcom Baldrige

Acceptate ca „standard al excelenței” și „model american al TQM”, **criteriile Premiului Național pentru Calitate Malcom Baldrige au reușit să orienteze organizațiile americane spre realizarea a două obiective esențiale: creșterea valorii adăugate pentru client; îmbunătățirea performanțelor generale ale organizației.** Cadrul criteriilor de excelență a performanței, conform modelului american, conține trei elemente fundamentale (fig. 6.2.).

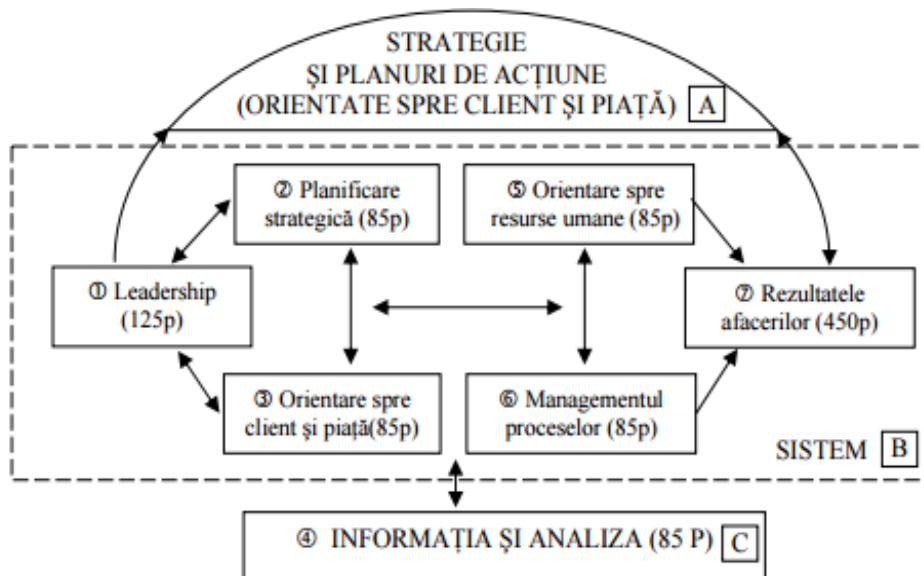


Fig. 6.2. Modelul excelenței în afaceri - Premiului Național pentru Calitate Malcom Baldrige (Cătuneanu și Drăgulănescu, 2001; Oprean și Kifor, 2002)

După cum se poate observa în fig. 6.2, cadrul criteriilor de excelență a performanței în acest caz este definit de:

A) Strategia și planurile de acțiune care orientează utilizarea resurselor și corelează măsurile necesare asigurării succesului de piață și satisfacției clienților;

B) Sistemul alcătuit din șase categorii sau criterii care definesc organizația, funcționarea și rezultatele ei. Acestea se inter-relaționează reciproc, formând două triade bine definite și bine proiectate în scopul satisfacerii cerințelor de performanță:

- *triada leadership-ului, determinată de categoriile sau criteriile: LEADERSHIP, PLANIFICARE STRATEGICĂ, ORIENTARE SPRE CLIENT ȘI PIAȚĂ;*
- *triada rezultatelor, determinată de categoriile sau criteriile: ORIENTAREA SPRE RESURSELE UMANE, MANAGEMENTUL PROCESELOR, REZULTATELE AFACERILOR.*

C) Informația și analiza reprezintă baza întregului sistem de management al performanțelor.

Cele șapte categorii de criterii ale modelului american conțin 19 subcriterii cu punctaje cuprinse între 15 și 115 puncte. Categoriile de criterii c-h se referă la modul în care se acționează (Factori determinanți), iar categoria a 7-a, la ceea ce se obține (Rezultate). Scopul principal al conducerii și al sistemului modelului american este performanța atât la nivel de beneficiar și de piață (satisfacția clientului și fidelizarea lui, segmentul de piață, competitivitatea), cât și la nivel organizațional (calitatea produsului/serviciului, creșterea productivității, performanțe financiare).

Modelul european

Lansat în 1991 de EFQM⁵⁴⁵⁵, **Premiul European pentru Calitate vizează încurajarea realizării excelenței în cadrul organizațiilor, prin managementul calității ca mijloc de a asigura îmbunătățirea continuă și ca strategie de dezvoltare a competitivității.** Pe baza criteriilor și subcriteriilor de evaluare a candidaților la Premiul European pentru Calitate, EFQM a conceput și dezvoltat un model al excelenței utilizat de organizațiile europene în scopul îmbunătățirii performanțelor și, pe cale de consecință, a competitivității lor (Dinu, 2010).

Modelul EFQM subliniază faptul că TQM trebuie să fie strâns legat de managementul strategic, ceea ce presupune o implicare mai fermă a managementului superior (Hardjono ș.a., 2010). Combinând probleme manageriale de bază ca: arta conducerii, politicile, strategiile și procesele, modelul EFQM accentuează faptul că noțiunea de calitate totală se integrează în abordarea managerială generală. Astfel, *EFQM consideră calitatea totală ca o resursă strategică, servind obiectivele reale ale organizației mai mult decât un instrument.* Noul model de excelență al EFQM, apărut în 1999, reprezintă un cadru opțional de principii bazat pe nouă criterii: cinci dintre ele se referă la modul în care s-au obținut rezultatele (Cauze), iar celelalte patru se referă la ceea ce s-a obținut (Rezultate)⁵⁶ (fig. 6.3).

⁵⁴Dahlgaard-Park S. M. (2008). Reviewing The European Excellence Model from a Management Control View, disponibil la: www.iei.liu.se/q/filarkiv/phdcourses/1.119227/EEMseenfromMC.pdf

⁵⁵ Adaptat după informațiile provenite după: www.managementulperformantei.ro/pages/integrare/modele-de-excelenta/efqm-25.html

⁵⁶ Documentat după: <http://www.efqm.org/the-efqm-excellence-model>

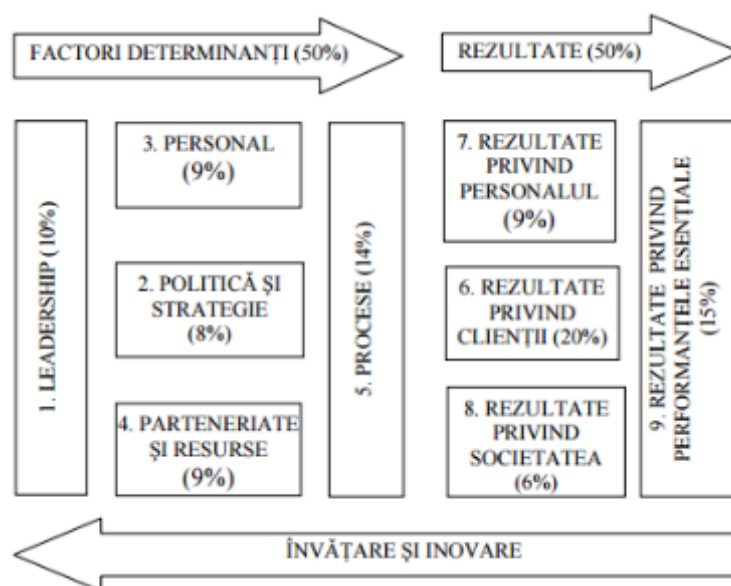


Fig. 6.3. Modelul EFQM al excelenței
(Cătuneanu și Drăgulănescu, 2001; Oprean și Kifor, 2002)

Fiecare criteriu are 2-5 subcriterii cu ponderi situate între 6% și 20%. Cele mai importante criterii, în ordinea ponderilor, sunt: rezultatele privind clienții (20%), rezultatele privind performanțele esențiale (15%) și procesele (14%).

Modelul se bazează pe faptul că obținerea unor rezultate excelente și de durată, în acord cu performanța, clienții, angajații și societatea este posibilă prin parteneriate și resurse, precum și prin procese eficiente. Modelul EFQM este atractiv pentru că este non-prescriptiv și relativ deschis, organizațiile putând să-l folosească ca un cadru adaptat nevoilor, caracteristicilor și situațiilor specifice.

Modelele de excelență, prezentate anterior, propun criterii cuantificabile (Popa, 2003) prin intermediul unor indicatori relevanți și măsurabili, care determină nivelul de performanță globală al organizației, informațiile utile privind identificarea punctelor forte și slabe ale organizației, posibilitatea determinării oportunităților de îmbunătățire, încrederea clientului și a părților interesate în capacitatea top - managementului organizației de a consolida poziția pe piață și marca de calitate ale acesteia. Aceste modele de excelență, care se referă la toate activitățile organizației, la toate compartimentele și la întreg personalul ei, au unele concepte și principii comune, dar denumiri, aspecte, metode, tehnici și instrumente mai mult sau mai puțin specifice.

Ca urmare, se remarcă numeroase asemănări, similitudini ale percepției asupra calității în organizații și instituții, versatilitatea modelelor și evaluărilor propuse dovedind acest fapt. În perspectiva aplicării unui astfel de demers al excelenței în afaceri, în cazul unei instituții de învățământ preuniversitar (școală) pot fi identificate (pe baza cercetărilor realizate și prezentate în capitolele anterioare) caracteristici ale modelului (în special în cazul celui european, EFQM) și să poată fi demonstrată în modalitatea în care obținerea succesul școlar poate fi privit similar cu

exelența în afaceri. Demersul de definire a modelului succesului școlar are la bază inovația prin imitație, inspirată de modelul european al excelenței în afaceri EFQM.

6.2. Modelul succesului școlar propus

Elaborarea modelului propus al succesului școlar s-a făcut pe baza studiului articolelor științifice, convergente pe descrierea și aplicarea (testarea și validarea) modelului, reprezentat sub forma unei piramide, pentru evaluarea excelenței în afaceri (fig. 6.4):

- Kanji, G. K. (1996). *Implementation and Pitfalls of Total Quality Management*. *Total Quality Management*, 7, 331-343.
- Kanji, G. K. (1998). *Measurement of business excellence*. *Total Quality Management*, 9(7), 633-643.
- Kanji, G. K. (1998). *An innovative approach to make ISO 9000 standards more effective*. *Total Quality Management*, 9(1), 67-78.
- Kanji, G. K., & Wallace, W. (2000). *Business excellence through customer satisfaction*. *Total Quality Management*, 11(7), 979-998.
- Kanji, G. K. (2002). *Business excellence: make it happen*. *Total Quality Management*, 13(8), 1115-1124.
- Kanji, G. (2003). *A new business excellence model from an old Indian philosophy*. *Total Quality Management and Business Excellence*, 14(9), 1071-1076.



Fig. 6.4. Modelul excelenței în afaceri propus de Kanji (Kanji, 1996)⁵⁷

⁵⁷ <http://www.slideshare.net/stevepollard/managing-operations-generic>

Totodată, elaborarea modelului a pornit de la **principiile managementului calității totale**⁵⁸ (după cum este prezentat conceptul de specialiști de la nivel național) se regăsesc în următoarele sintagme, asimilabile unor obiective ce au implicații puternice la nivel operațional:

- Orientarea spre client;
- Internalizarea relației client – furnizor;
- Calitatea pe primul plan;
- „zero defecte” și îmbunătățirea corectă;
- Viziune sistemică;
- Argumentare cu date.

Principiului „calitatea pe primul plan” i s-a asociat conceptul de excelență, care potrivit argumentelor prezente în literatura de specialitate, **reprezintă esența gândirii și acțiunii manageriale, absolutul, idealul mitic. Ea presupune diversificarea și îmbunătățirea calității și serviciilor, prețul competitiv, termene scurte de răspuns la solicitările clienților.**

Excelența reprezintă asigurarea succesului unei organizații de formare (în cazul cercetării de față, a unei instituții a învățământului profesional și tehnic din România) în contextul competiției acerbe pe piața serviciilor de educație, precum și a muncii, prin realizarea unor produse de calitate superioară, în condiții de eficiență și eficacitate, și care să fie oferite clienților într-un timp cât mai scurt.

Ca urmare, în cazul unei organizații de formare aferentă domeniului învățământului românesc, **criteriile de excelență** ce vor da prestigiul unei școli sunt legate de evoluția următorilor indicatori:

- Diversificarea și actualizarea programelor de studiu;
- Internaționalizarea studiilor (racordarea lor la spațiul european);
- Status-ul profesorului;
- Diferențierea internă a școlilor (existența unicității de resurse, de foarte bună calitate și competente) și individualizarea specializărilor;
- Exigențele promovării ierarhice și ale evaluării și acreditării specializărilor, inclusiv prin analiza corelației cerințelor școlare cu cerințele pieței de muncă;
- Sistemul taxelor și burselor;
- Serviciile și facilitățile oferite cadrelor didactice și elevilor.

Totodată, concepția modelului a avut drept premise cercetările anterioare (capitolele 4 și 5), precum și experiența managerială (ca director de școală) și în calitate de evaluator ARACIP, a cercetătorului doctorand.

Modelul succesului școlar propus este prezentat în fig. 6.5 și 6.6.

Baza modelului o constituie leadership-ul și managementul calității totale, TQM (fig. 6.5), văzute drept calități și priorități ale echipei manageriale și a managerul. Acesta trebuie să-și cultive calitățile de leader al organizației formatoare, mai ales în direcția leadership-ului transformațional (Bass, 1991; Roueche ș.a., 2014), dar mai cu seamă așa cum apare descris în (Ubben ș.a., 2015). Totodată, acesta trebuie să cunoască și să aplice principiile TQM în cazul produselor/serviciilor, proceselor realizate și livrate de organizația de formare (descrise mai sus).

Modelul succesului școlar înglobează **principii de acțiune**, ce delimitează baza piramidei, și care sunt asimilate managementului performanței organizaționale, dar care vizează: satisfacția clienților (elevilor, părinților/aparținătorilor,

⁵⁸ Oprean C., Kifor C. (2002). Managementul calității, Editura Universității „Lucian Blaga”, Sibiu, pag. 94

angajatorilor), managementul resurselor umane (satisfacția cadrelor didactice și a personalului auxiliar, suport), diagnoza/evaluare/măsurare/controlul produselor și proceselor educaționale și îmbunătățirea continuă a acestora, după cum este prezentat în fig. 6.5. **Principiile de acțiune sunt susținute de practici (proprii, particulare și definitorii) ale organizației de formare**, în diferite domenii ale managementului conexe cu acestea, după cum este reprezentat în fig. 6.6. După cum se poate observa, ținta acestor practici este succesul școlar, în accepțiunea sa descrisă anterior, la începutul acestui subcapitol.

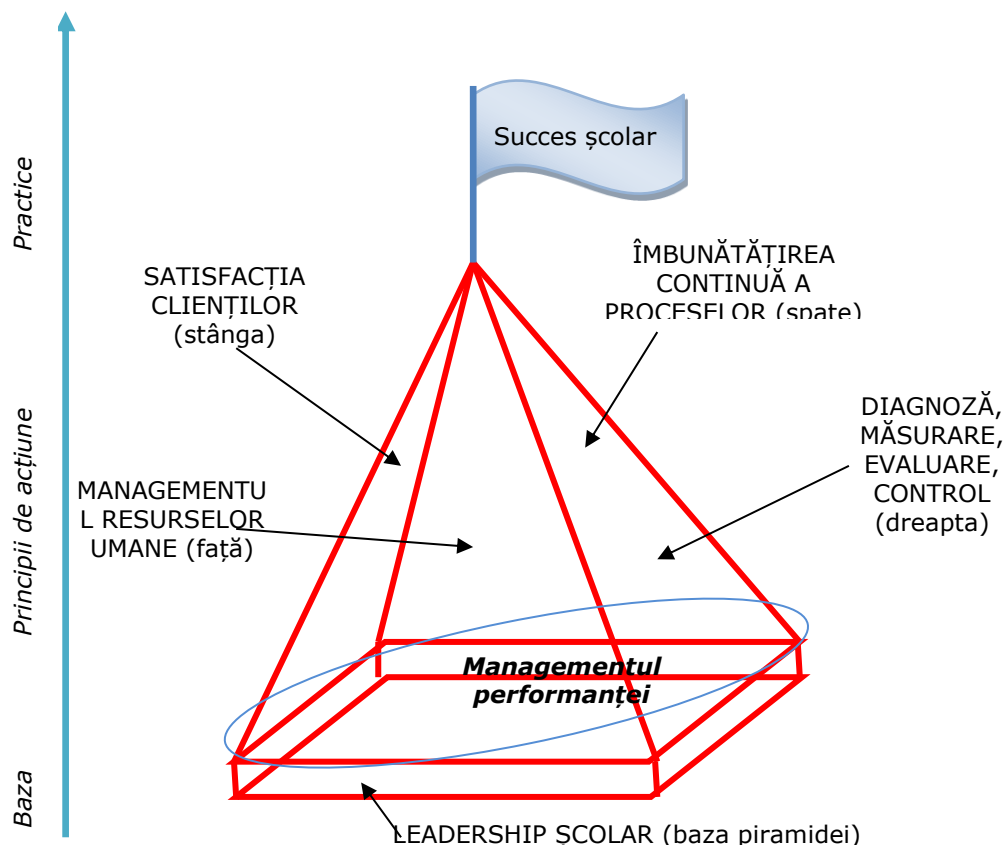


Fig. 6.5. Descrierea (reprezentarea) generală a modelului succesului școlar propus

În desfășurata piramidei modelului succesului școlar, reprezentată în fig. 6.6 se poate observa mai bine modul în care au fost definite practicile organizaționale, ca un complex de metode și mijloace științifice elaborate din perspectiva managementului. Astfel:

- *Principiul satisfacției clienților este realizat prin practici de managementul relației cu clienții și de marketing educațional;*
- *Principiul satisfacției salariaților/managementul resurselor umane este prin practici de managementul talentelor și aspirației;*
- *Principiul de diagnoză/măsurare/evaluare/control este realizat prin practici de managementul facilităților (cu referire la baza materială, asigurarea utilităților, logistica proceselor de învățământ, educație etc.) și prin managementul calității;*

- *Principiul îmbunătățirii continue a proceselor este realizat prin practici de management operațional și strategic.*

Integrarea tuturor acestor practici, definește calea și susține obținerea succesului școlar, în viziunea prezentului model.

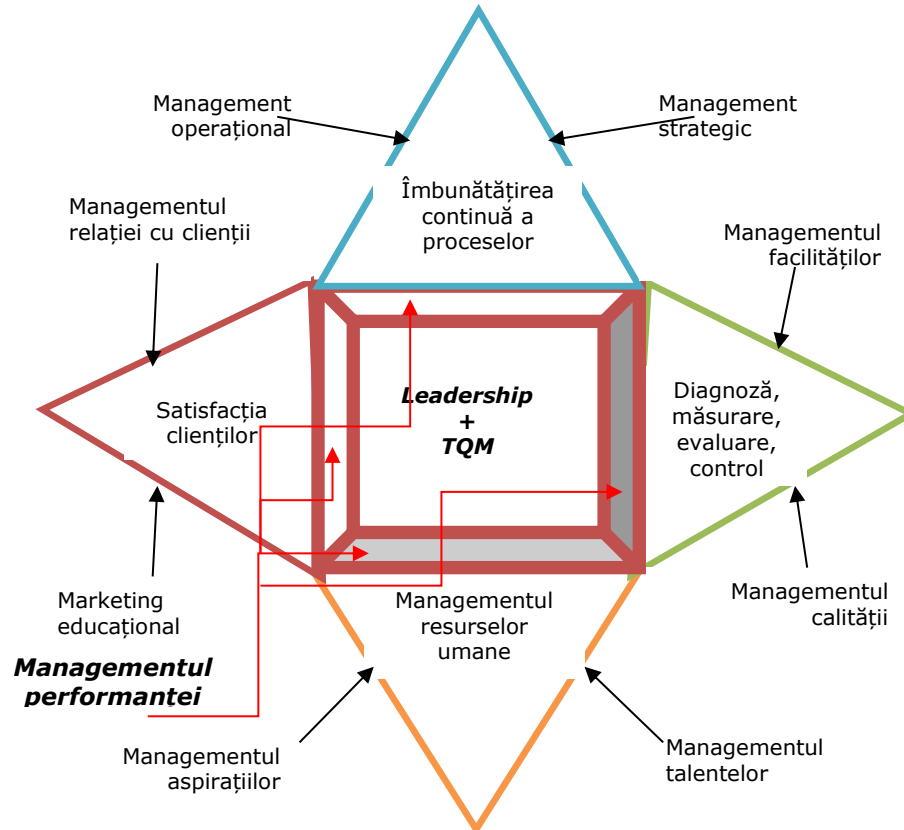


Fig. 6.6. Descrierea (reprezentarea desfășurată) detaliată a modelului succesului școlar propus

Prezentul model a fost aplicat în cazul Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni, iar prin practica managerială și rezultatele instituției de învățământ preuniversitar au fost realizate testarea și validarea acestuia. Ca urmare, în continuare se prezintă o sinteză a acestor rezultate de cercetare, realizată pe baza unor analize dinamice a unor indicatori relevanți.

6.3. Cercetări aplicative pentru testarea și validarea modelului succesului școlar - cazul la Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni

Trebuie menționat, că din punct de vedere al practici în management educațional, cercetătorul doctorand s-a situat pe poziția de director al organizației de formare preuniversitară. Acest fapt a facilitat cercetările aplicative, dar a introdus și numeroase variabile care au determinat creșterea complexității în demersul adoptat.

Modelul succesului școlar a fost dezvoltat, conceput, testat parțial și integral în perioada 2013 – 2015. Ca urmare, diferitele efecte ale sale, în domeniul practicii de management al educației și managementul calității în educație se constituie ca argumente pentru validarea acestuia. Cel mai important aspect al acestui demers este cel legat de definirea, îmbogățirea bazei modelului, definit de calitățile, competențele de leadership ale directorului (managerul) organizației de formare. Astfel, se poate afirma că în perioada 2013 – 2015, modelul succesului școlar propus a afectat prioritar conducătorul organizației (prin schimbarea, dezvoltarea, îmbunătățirea continuă a calităților, competențelor sale de leadership – preocupare pentru dezvoltare personală continuă) și apoi acesta a influențat (ca activitate definitorie a liderului) pozitiv și sprijinit schimbările de la nivel organizațional. Acest mod de operare individual și la nivel organizațional a constituit modul de asigurare a succesului școlar prin preocupare permanentă asupra: **îmbunătățirea continuă a proceselor din cadrul școlii**, care a presupus preocuparea pentru creșterea eficienței și eficacității managementului operativ și strategic.

Dinamica rezultatelor în perioada 2010 – 2015 (perioada de derulare a cercetărilor în cadrul programului doctoral) sunt prezentate în continuare.

6.3.1. Dinamica numărului de elevi înscriși la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (2010 – 2015)

În Tabelele 6.1, 6.2, 6.3, 6.4 și 6.5 se prezintă detalii cu privire la modul de evoluție al indicatorilor de caracterizare a numărului de elevi înscriși pentru studiul la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (indicatori de in-put ai procesului educativ-formativ). Pentru o mai bună evidențiere a rezultatelor obținute de organizație, sub impactul practicilor din domeniul **managementul relației cu clienții** (elevi și părinți, dar și angajatori) și a politicii și măsurilor din domeniul **marketingului educațional**, al buneii promovării a ofertei școlare, dar și în domeniul evaluare/măsurare/control/ în Tabelul 6.6 și fig. 6.7 se prezintă rezultatul cumulat al indicatorilor considerați, pentru perioada 2010 – 2015.

Tabelul 6.1. Număr de elevi înscriși în anul școlar 2010 - 2011

Nivel	2010-2011				
	TOTAL din care	Băieți		Fete	
		urban	rural	urban	rural
liceu (ciclu inferior și superior)	537	73	143	139	182
An de completare/Profesional	66	11	19	25	11
Înv. postliceal	Au fost demarate acțiuni de inițiere a unor specializări în această formă de învățământ (demarare proceduri de înființare)				
TOTAL	603	84	162	164	193

Tabelul 6.2. Număr de elevi înscriși în anul școlar 2011 - 2012

Nivel	2011-2012				
	TOTAL din care	Băieți		Fete	
		urban	rural	urban	rural
liceu (ciclu inferior și superior)	601	88	145	116	252
An de completare/Profesional	0	0	0	0	0
Înv. postliceal	30	5	5	12	8
TOTAL	631	93	150	128	260

Tabelul 6.3. Număr de elevi înscriși în anul școlar 2012 - 2013

Nivel	2012-2013				
	TOTAL din care	Băieți		Fete	
		urban	rural	urban	rural
liceu (ciclu inferior și superior)	562	93	129	158	182
An de completare/Profesional	15	2	0	4	9
Înv. postliceal	37	6	7	13	11
TOTAL	614	101	136	175	202

Tabelul 6.4. Număr de elevi înscriși în anul școlar 2013 - 2014

Nivel	2013-2014				
	TOTAL din care	Băieți		Fete	
		urban	rural	urban	rural
liceu (ciclu inferior și superior)	556	79	135	148	194
An de completare/Profesional	38	5	9	8	16
Înv. postliceal	8	2	0	3	3
TOTAL	602	86	144	159	213

Tabelul 6.5. Număr de elevi înscriși în anul școlar 2014 - 2015

Nivel	2014-2015				
	TOTAL din care	Băieți		Fete	
		urban	rural	urban	rural
liceu (ciclu inferior și superior)	521	97	125	84	215
An de	37	6	6	10	15

completare/Profesional					
Înv. postliceal	29	0	0	16	13
TOTAL	587	103	131	110	243

Tabelul 6.6. Dinamica numărului de elevi înscriși în perioada 2010 – 2015

Nivel	2010	2011	2012	2013	2014
	- 2011	- 2012	- 2013	- 2014	- 2015
liceu (ciclu inferior și superior)	537	601	562	556	521
An de completare/ Profesional	66	0	15	38	37
Înv. postliceal	0	30	37	8	29
TOTAL	603	631	614	602	587

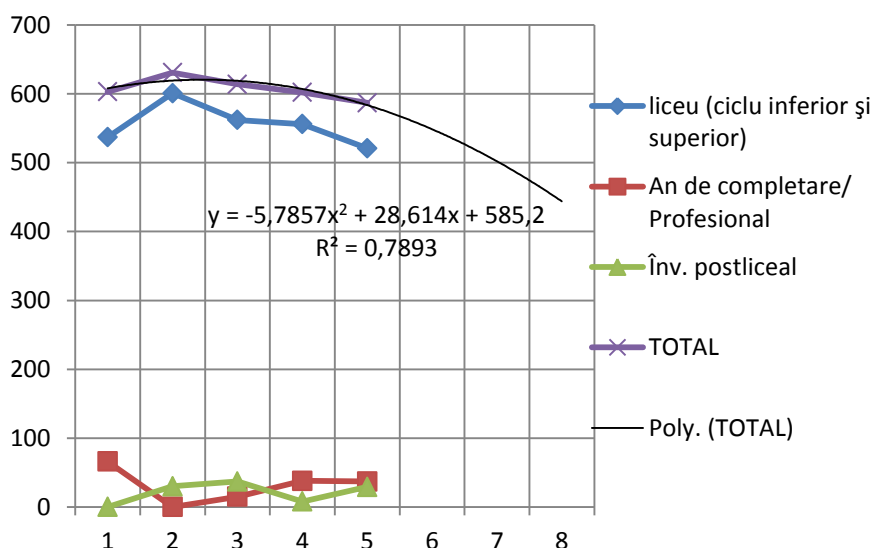


Fig. 6.7. Reprezentarea grafică a dinamicii numărului de elevi înscriși în perioada 2010 – 2015 și previziunea acestora în următorii 3 ani

Indicatorul analizat nu pare a demonstra (Tabelul 6.6 și fig. 6.7) eficiența și eficacitatea implementării modelului succesului școlar. Trebuie remarcat faptul că dinamiza acestui indicator a fost influențată major de fenomenele negative înregistrate în mediul demografic, în general, dar mai ales la nivel regional și local (scăderea dramatică a natalității și migrația forței de muncă). Previziunea realizată⁵⁹ arată tendința în scădere a indicatorului și în următorii ani, dacă situația și contextul

⁵⁹ Realizată după cu un model matematic al unei funcții de gradul al 2-lea, pentru care valoare R^2 aproape de 1.

analizei aferente mediului intern organizației și a relației acestuia cu mediul extern, rămân aceleași (nu se întreprind măsuri de redresare a situației).

Se remarcă însă creșterea numărului de elevi cuprinși în programe ale învățământului postliceal precum și al celui de completare al studiilor, ceea ce a compensat scăderea numărului de elevi, din fiecare an. Deși, instituția de învățământ preuniversitar a făcut eforturi majore în menținerea unui număr de elevi relativ mare, în fiecare an (peste 500 de înscriși anual), se impune regândirea, în viziune strategică, a tuturor componentelor de marketing educațional:

- *Produs educațional, în sensul lansării de noi programe și reconsiderarea celor existente în oferta școlară, precum și modul de livrare a acestora, toate în termenii managementului calității totale;*
- *Distribuția produsului/serviciilor educaționale realizate poate lua în considerare înființarea unor clase/serii de elevi cu predare în alte locații decât cea actuală;*
- *Promovarea produselor educaționale și altor servicii în domeniul învățământului și formării trebuie să i-a în considerare noile condiții ale pieței forței de muncă și ale mediului demografic, inclusiv o analiză detaliată a concurenței (alte organizații similare prezente pe piață).*

În următoarele capitole se prezintă situația unor indicatori de out-put (de rezultat) ai Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni, relevanți pentru cercetarea de față, așa cum aceștia au fost obținuți în perioada 2010 - 2015.

6.3.2. Rata de succes la bacalaureat în perioada 2010 - 2015

În același context al analizei, se prezintă dinamica ratei de succes la bacalaureat pe profiluri (servicii, resurse naturale și protecția mediului și tehnic), gen (rezultatele obținute de eleve, fiind reprezentative, după cum s-a arătat în capitolul 5.2.3) și medii de rezidență ale elevilor (urban și rural), la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni.

Tabelul 6.7. Rata de succes la bacalaureat în anul 2010 - 2011

Profilul	Forma	2010-2011											
		total						fete					
		urban			rural			urban			rural		
		nr. elevi înscriși la BAC	nr. elevi reușiți la BAC	% reușiți	nr. elevi înscriși la BAC	nr. elevi reușiți la BAC	% reușiți	nr. elevi înscriși la BAC	nr. elevi reușiți la BAC	% reușiți	nr. elevi înscriși la BAC	nr. elevi reușiți la BAC	% reușiți
Servicii	Zi/sesional	38	35	92,11	59	55	93,22	27	24	88,89	34	32	94,12
Resurse naturale și protecția mediului	zonal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tehnic	zonal	13	13	100	9	9	100	9	9	100	4	4	100
TOTAL:		Înscriși 119 elevi			Reușiți 112 elevi			Promovabilitate 94,12 %					

Tabelul 6.8. Rata de succes la bacalaureat în anul 2011 - 2012

Profilul	Forma	2011-2012											
		total						fete					
		urban			rural			urban			rural		
		nr. elevi înscriși la BAC	nr. elevi reușiți la BAC	% reușiți	nr. elevi înscriși la BAC	nr. elevi reușiți la BAC	% reușiți	nr. elevi înscriși la BAC	nr. elevi reușiți la BAC	% reușiți	nr. elevi înscriși la BAC	nr. elevi reușiți la BAC	% reușiți
Servicii	Zi/seral	21	2	18,18	26	7	41,18	6	1	16,67	10	6	60
Resurse naturale și protecția mediului	zi	5	0	0	13	4	30,77	2	0	0	9	2	22,22
Tehnic	zi	13	3	23,08	4	1	25	7	3	42,86	1	0	0
TOTAL: Înscriși 82 elevi Reușiți 17 elevi Promovabilitate 20,73 %													

Tabelul 6.9. Rata de succes la bacalaureat în anul 2012 - 2013

Profilul	Forma	2012-2013											
		total						fete					
		urban			rural			urban			rural		
		nr. elevi înscriși la BAC	nr. elevi reușiți la BAC	% reușiți	nr. elevi înscriși la BAC	nr. elevi reușiți la BAC	% reușiți	nr. elevi înscriși la BAC	nr. elevi reușiți la BAC	% reușiți	nr. elevi înscriși la BAC	nr. elevi reușiți la BAC	% reușiți
Servicii	Zi/seral	29	7	24,14	25	6	24	16	5	31,25	18	4	22,22
Resurse naturale și protecția mediului	zi	6	4	66,67	9	2	22,22	4	2	50	4	1	25,00
Tehnic	zi	8	2	25,00	8	3	37,50	5	1	20	6	2	33,33
TOTAL: Înscriși 85 elevi Reușiți 24 elevi Promovabilitate 30,76 %													

Tabelul 6.10. Rata de succes la bacalaureat în anul 2013 - 2014

Profilul	Forma	2013-2014											
		total						fete					
		urban			rural			urban			rural		
		nr. elevi înscriși la BAC	nr. elevi reușiți la BAC	% reușiți	nr. elevi înscriși la BAC	nr. elevi reușiți la BAC	% reușiți	nr. elevi înscriși la BAC	nr. elevi reușiți la BAC	% reușiți	nr. elevi înscriși la BAC	nr. elevi reușiți la BAC	% reușiți
Servicii	Zi/seral	14	4	28,57	18	5	27,78	8	2	25	10	3	30
Resurse naturale și protecția mediului	zi	3	1	33,33	4	1	25,00	2	0	0	2	1	50
Tehnic	zi	8	4	50,00	10	3	30,00	4	2	50	2	1	50
TOTAL:		Înscriși 57 elevi			Reușiți 18 elevi			Promovabilitate 33,33 %					

Tabelul 6.11. Rata de succes la bacalaureat în anul 2014 - 2015

Profilul	Forma	2014-2015											
		total						fete					
		urban			rural			urban			rural		
		nr. elevi înscriși la BAC	nr. elevi reușiți la BAC	% reușiți	nr. elevi înscriși la BAC	nr. elevi reușiți la BAC	% reușiți	nr. elevi înscriși la BAC	nr. elevi reușiți la BAC	% reușiți	nr. elevi înscriși la BAC	nr. elevi reușiți la BAC	% reușiți
Servicii	Zi/seral	7	5	71,42	19	11	57,89	6	4	66,66	12	7	58,33
Resurse naturale și protecția mediului	zi	6	4	66,66	11	7	63,63	3	3	100	6	5	83,33
Tehnic	zi	4	4	100	11	5	45,45	2	2	100	6	2	33,33
TOTAL:		Înscriși 58 elevi			Reușiți 36 elevi			Promovabilitate 62,06 %					

Pentru o mai bună evidențiere a rezultatelor obținute de organizație, sub impactul politicii și măsurilor din domeniul **managementului calității în educație** (pentru formarea competențelor profesionale în vederea calificării), în domeniul **managementului resurselor umane** (preocupare pentru formare continuă a cadrelor didactice prin aplicarea unor practici de **managementul talentelor și cel al aspirațiilor**), precum și al **managementului facilităților**, în Tabelul 6.12 și fig. 6.8 se prezintă rezultatul cumulat al indicatorilor considerați, pentru perioada 2010 – 2015.

Tabelul 6.12.Indicatorii ratei de succes la bacalaureat, în perioada 2010 - 2015

Indicator	2010 - 2011	2011 - 2012	2012 - 2013	2013 - 2014	2014 - 2015
Nr. elevi înscriși	119	82	85	57	58
Nr. elevi reușiți	112	17	24	18	36
Rata de succes la BAC	94,12%	20,73%	30,76%	33,33%	62,06%

Cauza principală a dinamicii ratei de reușită la bacalaureat este schimbarea majoră survenită în derularea acestui examen, la nivel național, modificare inițiată și implementată în anul școlar 2011 – 2012 (Tabelul 6.12). Se observă că elevii și cadrele didactice au început să înțeleagă noile rigori impuse, ratele de succes începând cu anul școlar 2012 – 2013, fiind în trend crescător. O viziune mai bună asupra dinamicii ratei de succes la bacalaureat în perioada 2010 – 2015, și previziunea acesteia în următorii trei ani sunt prezentate în fig. 6.8.

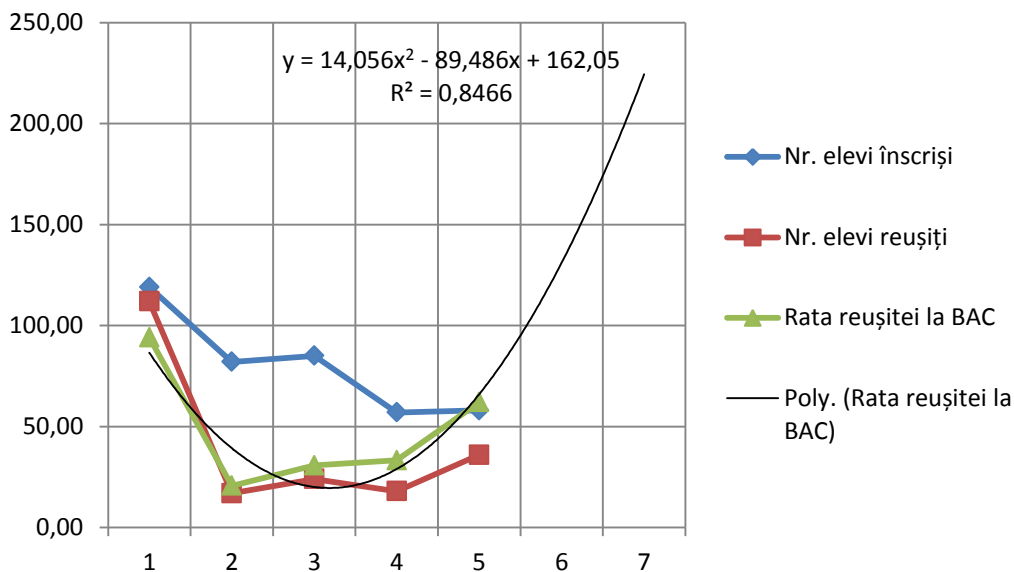


Fig. 6.8. Reprezentarea grafică a indicatorilor dinamicii ratei de succes la bacalaureat, în perioada 2010 – 2015 și previziunea acestora în următorii 3 ani

Din analiza indicatorilor referitori la rata de succes la bacalaureat se observă un declin în perioada 2010 – 2012 și apoi o revigorare, de la an la an, a

indicatorilor. Previziunea ratei de succes la bacalaureat⁶⁰ arată o creștere a acestui indicator și în următorii ani, în condițiile menținerii aceluiași sistem de derulare a acestui examen, la nivel național.

6.3.4. Rata de succes în certificarea competențelor profesionale în perioada 2010 - 2015

Un alt indicator de rezultat este și dinamica ratei de succes în certificarea competențelor profesionale pe profiluri/domenii (servicii, resurse naturale și protecția mediului, tehnic și învățământ postliceal), gen (rezultatele elevilor fiind reprezentative, după cum s-a arătat în capitolul 5.2.3) și medii de rezidență, pentru ultimii cinci ani (Tabelele 6.13, 6.14, 6.15, 6.16 și 6.17).

Tabelul 6.13. Rata de succes în certificarea competențelor profesionale în anul 2010 - 2011

Profilul	Domeniul	2010-2011											
		total						fete					
		urban			rural			urban			rural		
		nr. înscriși	nr. reușiți	% reușiți	nr. înscriși	nr. reușiți	% reușiți	nr. înscriși	nr. reușiți	% reușiți	nr. înscriși	nr. reușiți	% reușiți
Servicii	Turism și alimentație	13	13	100	15	15	100	7	7	100	12	12	100
	Economic	11	11	100	16	16	100	11	11	100	13	13	100
Resurse naturale și protecția mediului	Agricultură	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ind. alimentara	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tehnic	Producție media	12	12	100	9	9	100	9	9	100	4	4	100
Servicii	Comerț	19	19	100	10	10	100	7	7	100	8	8	100

⁶⁰ Realizată după cu un model matematic al unei funcții de gradul al 2-lea, pentru care valoare R² aproape de 1.

	Turism și alimentație	7	7	100	5	5	100	6	6	100	3	3	100
	Comerț	5	5	100	8	8	100	3	3	100	6	6	100
	Turism și alimentație	8	8	100	6	6	100	6	6	100	6	6	100
Postliceal	Asist. de gestiune	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL		75	75	100	69	69	100	49	49	100	49	49	100

Tabelul 6.14. Rata de succes în certificarea competențelor profesionale în anul 2011 - 2012

Profilul	Domeniul	2010-2011											
		total						fete					
		urban			rural			urban			rural		
		nr. înscriși	nr. reușiți	% reușiți	nr. înscriși	nr. reușiți	% reușiți	nr. înscriși	nr. reușiți	% reușiți	nr. înscriși	nr. reușiți	% reușiți
Servicii	Turism și alimentație	6	6	100	20	19	100	5	5	100	13	13	100
	Economic	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Resurse naturale și protecția mediului	Agricultură	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ind. alimentara	7	6	85,71	18	16	88,89	3	2	66,67	10	9	90

Tehnic	Producție media	18	15	83,33	12	10	83,33	10	9	90	1	1	100
Servicii	Comerț	17	9	52,94	13	7	53,85	7	3	42,86	8	2	25
	Turism și alimentație	4	2	50	1	0	0	3	2	66,67	0	0	0
	Comerț	11	11	100	3	3	100	8	8	100	2	2	100
	Turism și alimentație	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Postliceal	Asist. de gestiune	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL		63	49	77,77	67	55	82,09	36	29	80,55	34	27	79,41

Tabelul 6.15. Rata de succes în certificarea competențelor profesionale în anul 2012 - 2013

Profilul	Domeniul	2012-2013											
		total						fete					
		urban			rural			urban			rural		
		nr. înscriși	nr. reușiți	% reușiți	nr. înscriși	nr. reușiți	% reușiți	nr. înscriși	nr. reușiți	% reușiți	nr. înscriși	nr. reușiți	% reușiți
Servicii	Turism și alimentație	12	12	100	13	13	100	6	6	100	7	7	100
	Economic	13	13	100	17	17	100	8	8	100	9	9	100
Resurse naturale	Agricultură	7	7	100	12	12	100	4	4	100	7	7	100

	Ind. alimentara			100			100			100			100
Tehnic	Producție media	10	10	100	8	8	100	5	5	100	4	4	100
Servicii	Comerț	9	9	100	14	13	92,85	6	6	100	8	8	100
	Turism și alimentație	3	2	66,66	4	3	75	2	2	100	2	2	100
	Comerț	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Turism și alimentație	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Postliceal	Asist. de gestiune	9	9	100	7	7	100	8	8	100	6	6	100
TOTAL		63	62	98,41	75	73	97,33	39	39	100	43	43	100

Tabelul 6.16. Rata de succes în certificarea competențelor profesionale în anul 2013 - 2014

Profilul	Domeniul	2013-2014											
		total						fete					
		urban			rural			urban			rural		
		nr. înscriși	nr. reușiți	% reușiți	nr. înscriși	nr. reușiți	% reușiți	nr. înscriși	nr. reușiți	% reușiți	nr. înscriși	nr. reușiți	% reușiți
Servicii	Turism și alimentație	12	12	100	13	12	92,31	7	7	100	6	5	83,33
	Economic	8	8	100	10	10	100	4	4	100	4	4	100

Resurse naturale și protecția mediului	Agricultură	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ind. alimentara	7	7	100	8	8	100	4	4	100	3	3	100
Tehnic	Producție media	9	9	100	9	8	88,89	5	5	100	5	4	80
Servicii	Comerț	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Turism și alimentație	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Comerț	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Turism și alimentație	7	7	100	12	12	100	6	6	100	11	11	100
Postlicea I	Asist. de gestiune	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL		43	43	100	52	50	96,15	26	26	100	29	27	93,10

Tabelul 6.17. Rata de succes în certificarea competențelor profesionale în anul 2014 - 2015

Profilul	Domeniul	2014-2015											
		total						fete					
		urban			rural			urban			rural		
		nr. înscriși	nr. reușiți	% reușiți	nr. înscriși	nr. reușiți	% reușiți	nr. înscriși	nr. reușiți	% reușiți	nr. înscriși	nr. reușiți	% reușiți
Servicii	Turism și alimentație	6	6	100	16	16	100	3	3	100	13	13	100

	Economic	7	7	100	17	17	100	6	6	100	14	14	100
Resurse naturale și protecția mediului	Agricultură	4	4	100	18	18	100	0	0	100	4	4	100
	Ind. alimentara	3	3	100	17	17	100	3	3	100	8	8	100
Tehnic	Producție media	10	10	100	14	14	100	3	3	100	10	10	100
Servicii	Comerț	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Turism și alimentație	9	9	100	7	7	100	6	6	100	6	6	100
	Comerț	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Turism și alimentație	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Postliceal	Asist. de gestiune	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL		39	39	100	89	89	100	21	21	100	55	55	100

Pentru o mai bună evidențiere și interpretare a rezultatelor obținute de organizație, sub impactul politicii și măsurilor din domeniul **managementului calității în educație** (pentru formarea competențelor profesionale și obținerea calificărilor, în domeniul **managementului resurselor umane** (preocupare pentru formare continuă a cadrelor didactice prin aplicarea unor practici de **managementul talentelor și cel al aspirațiilor**) și în **managementul facilităților**, în Tabelul 6.18 și fig. 6.9 se prezintă rezultatul cumulativ al indicatorilor considerați, pentru perioada 2010 – 2015.

Tabelul 6.18. Indicatorii ratei de succes în certificarea competențelor profesionale, în perioada 2010 - 2015

Indicator	2010 - 2011	2011 - 2012	2012 - 2013	2013 - 2014	2014 - 2015
Nr. elevi înscriși	144	130	138	95	128
Nr. elevi reușiți	144	104	135	93	128
Rata de succes în certificare	100	80,00	97,83	97,89	100

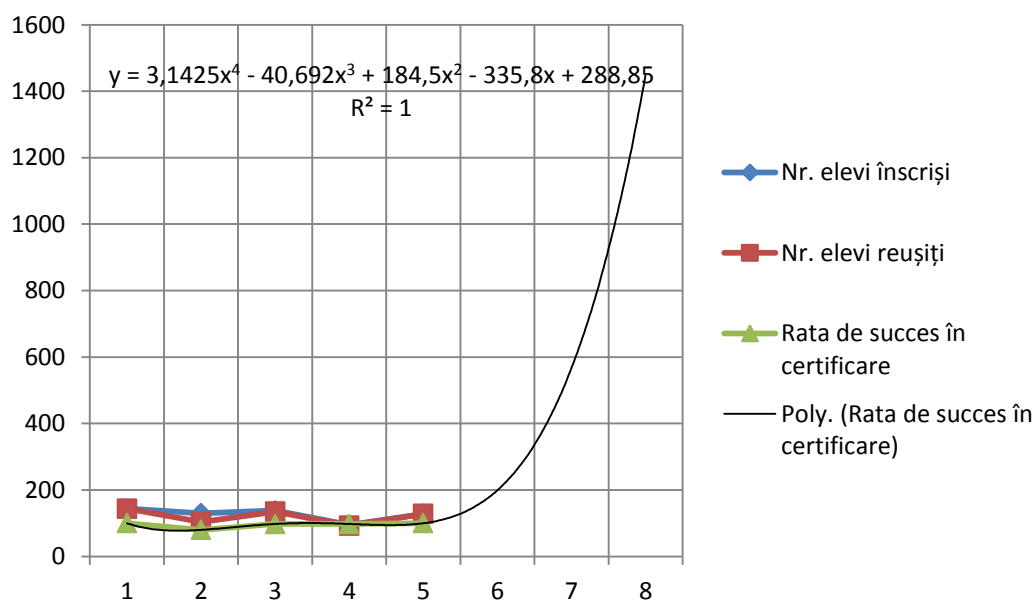


Fig. 6.9. Reprezentarea grafică a indicatorilor dinamicii ratei de succes în certificarea competențelor profesionale, în perioada 2010 - 2015 și previziunea acestora în următorii 3 ani

Rezultatele prezentate în Tabelul 6.18 și fig. 6.9, pun în evidență rezultate foarte bune obținute în domeniul certificării competențelor, la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni. Acest indicator de rezultat demonstrează și susține în primul rând misiunea și viziunea școlii, deci **strategia și politicile managementului organizației**, iar în al doilea rând **managementul operativ** eficient și eficace.

Previziunea realizată⁶¹ arată că în următorii ani, indicatorul va înregistra o creștere accentuată, în condițiile menținerii situației și contextului mediului intern, precum și a relației dintre mediul intern și cel extern organizațional (fig. 6.9).

⁶¹ Realizată după cu un model matematic al unei funcții de gradul al 4-lea, pentru care valoare $R^2 = 1$.

6.3.5. Rata de succes a absorbției absolvenților pe piața muncii și în cadrul învățământului postliceal și universitar

Un alt indicator de rezultat, deosebit de reprezentativ pentru cercetarea realizată, este și dinamica ratei de succes în absorbția absolvenților pe piața muncii și în cadrul învățământului postliceal și universitar, având în vedere profilurile/domeniile de orientare a acestora în formarea ulterioară învățământului liceal (cu precizarea denumirii universității sau a școlii postliceale la care s-au înscris și care va fi urmată) și gen (B- băieți, F – fete), pentru ultimii patru ani școlari⁶² (Tabelele 6.19, 6.20, 6.21 și 6.2).

Rata de succes a absorbției absolvenților pe piața muncii (inclusiv prin manifestarea acestora ca antreprenori, în cazul celor care și-au demarat o afacere) și în cadrul învățământului universitar și postliceal demonstrează, global, eficiența și eficacitatea modelului succesului școlar propus și urmat de managementul școlii, de la toate nivelele ierarhice.

Tabelul 6.19. Inserția absolvenților 2010 - 2011

Oraș	Universitate / Școală postliceală	Profil /Specializarea	B	F	S-au angajat în specializarea studiată	S-au angajați în altă specializare	Și-au deschis afaceri proprii	Nu sunt date
Sf.Gheorghe	Babeș-Bolyai	Economie	2	4				
Sf.Gheorghe	Babeș-Bolyai	Management	0	2				
Gheorgheni	Babeș-Bolyai	Turism	6	4				
Tg-Mureș	Babeș-Bolyai	Arte teatrale	1	0				
Cluj Napoca	Babeș-Bolyai	Geografie	2	2				
Cluj Napoca	Babeș-Bolyai	Educație fizica	1	0				
Cluj Napoca	Babeș-Bolyai	Contabilitate	1	2				
Cluj Napoca	Babeș-Bolyai	Psihologie	0	2				
Odorheiu Secuiesc	Babeș-Bolyai	Colegiu pedagogic	0	4				
Odorheiu Secuiesc	Babeș-Bolyai	Colegiu sanitar	2	5				
Tg-Mureș	Sapientia	Mecanica	1	0				
M-Ciuc	Sapientia	Comunicații	0	2				
M-Ciuc	Sapientia	Marketing	1	1				
Brașov	Transilvania	Turism	1	0				
Oradea	Partium	Arte plastice	0	1				
Odorheiu Secuiesc	MUTF	Turism	3	3				
TOTAL ABSOLVENȚI = 144			21	32	44	18	6	23

⁶² Datele relative la anul școlar 2014 - 2015 nu au fost disponibile la momentul realizării și finalizării tezei de doctorat.

Tabelul 6.20. Inserția absolvenților 2011 - 2012

Oraș	Universitate / Școală postliceală	Profil/Specializarea	B	F	S-au angajat în specializarea studiată	S-au angajat în altă specializare	Și-au deschis afaceri proprii	Nu sunt date
Cluj Napoca	Babeș-Bolyai	Comunicare si relații publice		1				
Gheorgheni	Babeș-Bolyai	Geografia turismului	3	1				
Brașov	Transilvania	Silvicultura si exploatarea forestiere		1				
Miercurea Ciuc	Sapientia	Ing. si Manag. in aliment. publica si agroturism	1					
Tg-Mureș	Sanitara „Carol Davila"	Asistent medical generalist	1					
Tg-Mureș	Sanitara "Carol Davila"	Asistent medical generalist		2				
Gheorgheni	„Batthyány Ignác"	Asistent de gestiune	2					
Gheorgheni	"Batthyány Ignác"	Asistent de gestiune		2				
TOTAL ABSOLVENȚI = 130			7	7	42	7	12	35

Tabelul 6.21. Inserția absolvenților 2012 - 2013

Orașul	Universitate / Școală postliceală	Profil/Specializarea	B	F	S-au angajat în specializarea studiată	S-au angajat în altă specializare	Și-au deschis afaceri proprii	Nu sunt date
Cluj Napoca	Babeș-Bolyai	Finanțe si bănci	1	2				
Cluj Napoca	Babeș-Bolyai	Geografie	1					
Cluj Napoca	Babeș-Bolyai	Matematica si Informatica	2					
Sf.Gheorghe	Babeș-Bolyai	Economie	1					
Gheorgheni	Babeș-Bolyai	Geografie	1	2				
M-Ciuc	Sapientia	Alimentație publica	1					
M-Ciuc	Sapientia	Marketing		1				
Miercurea Ciuc	Louis Pasteur	asistent medical generalist		2				
Miercurea Ciuc	E. Nicoara	asistent medical de farmacie		2				
Gheorgheni	Centrul de Studii Sf.Benedek	curs de limba germana	8	3				
TOTAL ABSOLVENȚI = 138			15	12	48	25	9	29

Tabelul 6.22. Inserția absolvenților 2013 – 2014

Orașul	Universitate / Școală postliceală	Profil/Specializarea	B	F	S-au angajat în specializarea studiată	S-au angajat în altă specializare	Și-au deschis afaceri proprii	Nu sunt date
Gheorgheni	Babeș-Bolyai	Turism	1	2				
Cluj Napoca	Babeș-Bolyai	Geografie		2				
Cluj Napoca	Babeș-Bolyai	Economie		2				
M-Ciuc	Sapientia	Marketing		2				
M-Ciuc	Sapientia	Informatica de gestiune	2	1				
M-Ciuc	Henri Coandă	Asistent medical generalist		2				
Gheorgheni	Batthyány Ignác	Asistent medical generalist		2				
TOTAL ABSOLVENȚI = 95			3	13	31	21	8	19

Tabelul 6.23. Sinteza indicatorilor dinamicii ratei de succes în absorbția absolvenților pe piața muncii și învățământului postliceal și universitar, în perioada 2010 – 2014 și previziunea acestora în următorii 3 ani

An	Total absolvenți	Absorbție în universități și școli postliceale	Angajați în specializarea absolvită + Angajați în altă specializare + Antreprenori (și-au deschis firme proprii)	Nu sunt date
2010-2011	144	53	68	23
2011-2012	130	14	81	35
2012-2013	138	27	82	29
2013-2014	95	16	60	19
TOTAL	507	110	291	106

Rezultatele prezentate în Tabelul 6.23 și fig. 6.10, pun în evidență rezultate foarte bune obținute în domeniul absorbției absolvenților pe piața muncii sau în programe ale învățământului universitar sau postliceal, în cazul Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni. Acest indicator de rezultat demonstrează și susține în primul rând misiunea și viziunea școlii, deci **strategia și politicile managementului organizației**, precum și **politicile de marketing educațional**, iar în al doilea rând **managementul operativ** eficient și eficace.

Previțiunea realizată⁶³ arată că în următorii ani, indicatorul va înregistra o creștere accentuată, în condițiile menținerii situației și contextului mediului intern, precum și a relației dintre mediul intern și cel extern organizațional (fig. 6.10).

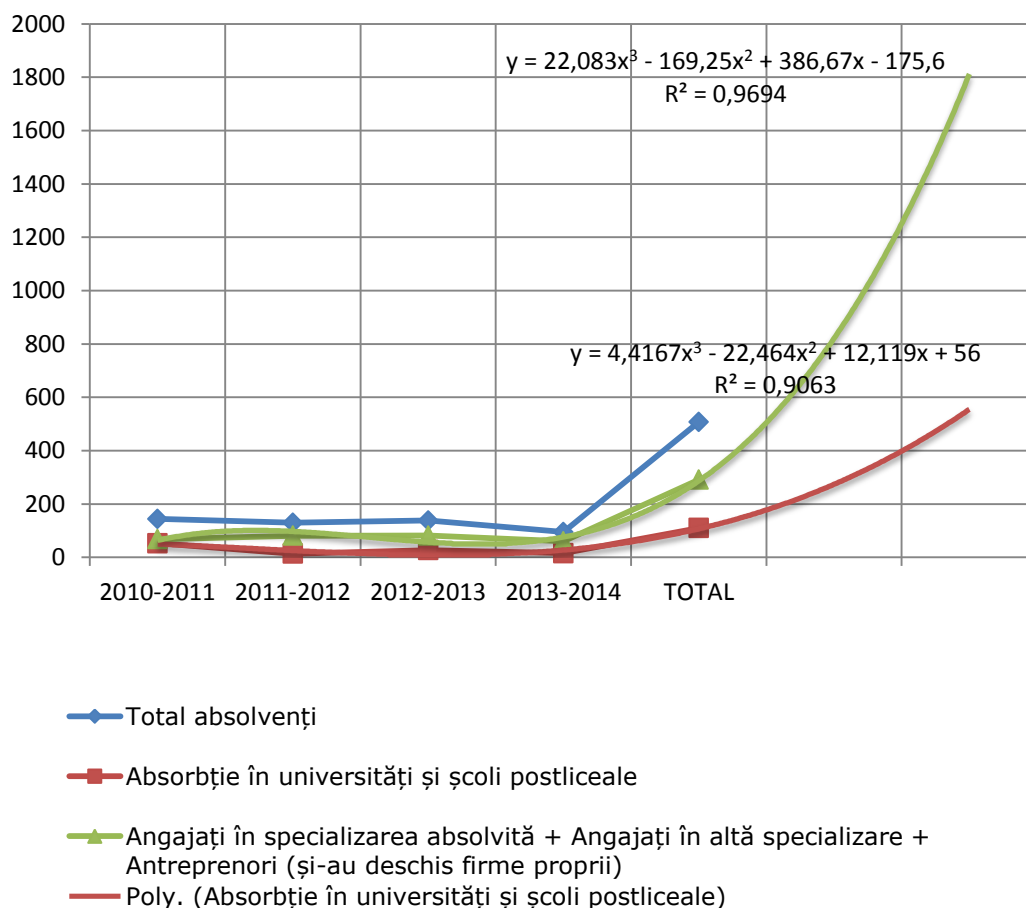


Fig. 6.10. Reprezentarea grafică a indicatorilor dinamicii ratei de succes în absorbția absolvenților pe piața muncii și învățământului postliceal și universitar, în perioada 2010 – 2014 și previziunea acestora în următorii 3 ani

6.3.6. Creșterea vizibilității internaționale prin cooperări și parteneriate naționale și internaționale

Compatibilizarea procesului de învățământ realizat la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorghenico altele procese similare derulate la nivel național sau

⁶³ Realizată după cu un model matematic al unei funcții de gradul al 3-lea, pentru care valoarea R^2 cât mai aproape de 1.

în alte țări ale Uniunii Europene este demonstrată prin lista cooperărilor și parteneriatelor naționale și internaționale, derulate în perioada 2010 - 2015.

Parteneriate naționale și internaționale:

- 1. Complexul Educațional Lauder – Reut, București, România**
- 2. Egri Kereskedelmi, Mezőgazdasági, Vendéglátóipari Szakközép-, Szakiskola és Kollégium, Eger, Ungaria**
- 3. „Eötvös József” Református Oktatási Központ, Heves, Ungaria**
- 4. „Hunfalvy János” Két Tanítási Nyelvű Közgazdasági és Kereskedelmi Szakközépiskola, Budapesta, Ungaria**
5. *Lycee Prive „Les Arcades”, Dijon, Franța*
6. *Srednaia obseobrazovatelnaia skola Nr. 27, Sanktpetersburg, Rusia*
- 7. Colegiul Național Economic „Andrei Bârseanu”, Brașov, România**
- 8. Liceul Tehnologic „Gheorghe Șincai”, Târgu-Mureș, România**

Proiecte europene:

- 1. „Youngsters in the driver’s seat for local sustainable development”, Nood-Brabant, Olanda, 2010**

Implicare în proiecte naționale susținute din fonduri structurale europene:

- 1. Proiectul POSDRU/161/2.1/G/137184, (Corelarea învățării pe tot parcursul vieții cu piața muncii), „Decizii informate prin metode adecvate – Practica și consilierea școlară în sprijinul dezvoltării profesionale a tinerilor – PRACTICA”**
- 2. Proiectul POSDRU/181/2.2/S/153025 (Măsurile de creștere a participării la educație și formare pe tot parcursul vieții, inclusiv prin acțiuni de reducere a abandonului școlar, a discriminării precum și îmbunătățirea accesului și a calității educației și formării inițiale, vocaționale și terțiare), „În primul rând educația”**

Cooperările și parteneriatele naționale și internaționale au contribuit la:

- *Diversificarea activităților educative, formative și de evaluare, a elevilor, la activitățile teoretice și practice realizate cu aceștia. În acest caz, un aport deosebit de important a fost adus de parteneriatele încheiate de Colegiu cu firme, întreprinderi și instituții din mediul economic real, parteneriate menite să susțină inițiativele de cooperare realizate în folosul dezvoltării competențelor elevilor;*
- *Îmbunătățirea procesului educativ prin schimburi de experiențe ale cadrelor didactice ale Colegiului cu alți profesori de la instituții de învățământ din țară și străinătate, astfel realizându-se o îmbunătățire (asimilabilă formării continue prin schimburi de experiență, demonstrații, vizite de lucru, lucru pe proiecte de tip educativ) a metodelor de predare-învățare-evaluare aplicate elevilor,*
- *Extinderea, modernizarea bazei materiale (mai ales în dezvoltarea laboratoarelor, a firmelor de exercițiu);*
- *Îmbunătățirea modului de operare a personalului didactic și a echipei manageriale în contextul managementului calității în educație (mai bună înțelegere a modului de realizare a documentației pentru evaluarea externă, precum și a modului de acțiune-reacțiune la schimbările impuse de reglementările în domeniu);*
- *Creșterea capacității de operare în echipe de specialiști, în cazul cadrelor didactice ale Colegiului care au fost și sunt implicate în proiecte și colaborări, precum și îmbunătățirea capacității de comunicare (inclusiv în limbi străine), diseminare,*

promovare a școlii. Acestea au avut un impact pozitiv asupra acțiunilor și activităților de marketing educațional;

- *Creșterea eficienței și eficacității în managementul operativ a echipei manageriale;*
- *Creșterea eficienței și eficacității de operare a cadrelor didactice în managementul timpului și al stresului.*

6.4. Concluzii

Considerentele de ordin teoretic, prezentate în prima parte a prezentului capitol, au avut rolul de a fundamenta modul de dezvoltare (concepție și descriere detaliată) al modelului succesului școlar.

În cea de a doua parte a capitolului au fost analizați și dezbătuți indicatori ai activității Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni, pentru perioada 2010 – 2015. Analiza a avut ca scop demonstrarea modului în care implementarea modelului succesului școlar propus a avut efecte, precum și să măsoare, să cuantifice aceste efecte. Astfel, s-a realizat testarea și validarea acestuia.

Prin cercetările realizate, considerăm că obiective de cercetare propuse au fost atinse integral.

7. CONCLUZII. CONTRIBUȚII PERSONALE. DIRECȚII VIITOARE DE CERCETARE

Structura generică a acestui capitol este prezentată în fig.7.0 și oglindește modul în care au fost elaborate și enunțate concluziile cercetărilor derulate prin programul doctoral și contribuțiile personale aduse la dezvoltarea domeniului abordat.

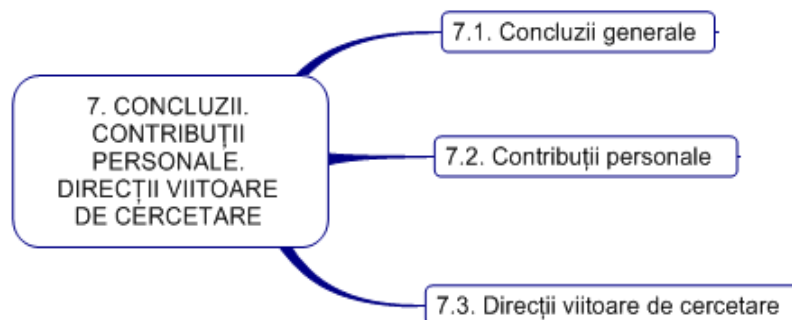


Fig. 7.0. Harta conceptuală a problematicei aferente capitolului 6

7.1. Concluzii generale

a) În planul cercetărilor asupra referențialului bibliografic (capitolele 1, 2 și 3):

- Definierea conceptului de competențe este realizată în cadrul național românesc al învățământului preuniversitar, în contextul asimilării, corelării și compatibilizării sale europene. Legislația europeană a impus un cadru de operare în ceea ce privește tipologia și dezvoltarea competențelor, dar și modul acestora de formare, educare, dobândite;
- Perspectivele managementului resurselor umane și a managementului cunoașterii asupra competențelor, îmbogățesc noțional și terminologic conceptul, adăugându-i latura exploatarei sale în practica organizațională (din perspectiva individuală a angajatului și a celei aferente grupului de muncă din care acesta face parte în cadrul organizației);
- Modul de dobândire al competențelor este descris de diferitele categorii de formare, iar în cazul competențelor tehnice, profesionale acestea sunt puternic corelate cu procesele de formare inițială și continuă;
- Cercetările au evidențiat că instituțiile de învățământ preuniversitar (și în mod particular cele ale învățământului profesional și tehnic) trebuie să ia în considerare toate categoriile de stakeholderii, prezenți la toate nivelurile și segmentele societății, manifestând interes asupra identificării și exploatarei surselor de informare asupra acestora, atât de necesare dezvoltării unor relații reciproc avantajoase (satisfacerea reciprocă a intereselor). Acest mod de comportament al școlii, în mediul extern local, regional și național, face ca școala să se regăsească responsabil integrată societății, pentru buna deservire a comunității, dar și conectată în a-i afla permanent manifestările, necesitățile și tendințele de evoluție, realizându-se astfel o intervenție activă și benefică a instituției. Evoluția împreună școală – comunitate

- (stakeholderi), în mod sinergic, într-o viziune împărtășită, necesită relaționarea (respectiv comunicare, și implicarea) părților, în reciprocitate;
- *Cadrul național legislativ al asigurării calității și al managementului acestuia este bine definit, existând însă probleme de natură metodologică (aplicativă) și de conținut în ceea ce privește modul de interpretare și corectare (îmbunătățire) a rezultatelor evaluării naționale, în domeniu, a diferitelor instituții ale învățământului preuniversitar (profesional și tehnic);*
 - *Asigurarea calității educației este centrată preponderent pe rezultatele învățării. Rezultatele învățării sunt exprimate în termeni de cunoștințe, competente, valori și atitudini care se obțin prin parcurgerea și finalizarea unui nivel de învățământ sau program de studii. Evaluarea calității educației constă în examinarea multicriterială a măsurii în care o organizație furnizoare de educație și programele acesteia îndeplinesc standardele și standardele de referință;*
 - *Evaluarea externă a calității diferitelor instituții ale învățământului preuniversitar (profesional și tehnic) se face pe baza autoevaluării acestora;*
 - *La nivelul național, prioritățile actuale avute în vedere în ceea ce privește compatibilizarea învățământului preuniversitar național la cel european sunt: creșterea contribuției învățământului profesional și tehnic, instituțiilor, întreprinderilor și partenerilor oficiali la realizarea obiectivelor Lisabona prin definirea și utilizarea unor instrumente și principii comune de reforma învățământului profesional și tehnic (de exemplu, transparența calificărilor), îmbunătățirea investițiilor publice și private în învățământul profesional și tehnic, utilizarea eficientă a fondurilor europene structurale pentru dezvoltarea învățământului profesional și tehnic, dezvoltarea sistemelor învățământului profesional și tehnic pentru a răspunde nevoilor specifice ale grupurilor expuse riscului de excludere socială și care se confruntă cu dificultăți de integrare pe piața muncii, creșterea relevanței și calității învățământului profesional și tehnic prin creșterea gradului de implicare a partenerilor sociali în dezvoltarea sistemului, formarea continuă și dezvoltarea competențelor profesorilor și formatorilor din învățământul profesional și tehnic etc.;*
 - *Investigarea, descrierea și analiza unor politici naționale în domeniul calității educației și formării profesionale din 14 țări europene: Austria, Belgia, Finlanda, Franța, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Olanda, Polonia, Regatul Unit al Marii Britanii și Irlandei de Nord, Spania, Suedia și Ungaria a condus la formularea următoarelor concluzii:*
 - *Ministerele educației, de a nivel național, sunt responsabile pentru dezvoltarea strategică și pentru asigurarea cadrului normativ în educația și formarea profesională. De asemenea, prin intermediul acestor, dar și a unor organizații de tip ONG sau agenții naționale guvernamentale sau inspectorate, se asigură implementarea, compatibilizarea dimensiunilor naționale ale educației, cu cea europeană;*
 - *Preocuparea pentru calitatea educației și managementul acesteia este prezentă și intensă în cadrul tuturor țărilor investigate;*
 - *În țările UE analizate, se acordă o atenție deosebită eficienței, eficacității managementului calității în educația și formarea profesională. În acest sens sunt concepute și implementate diferite inițiative naționale, cu rol de a dinamiza și intensifica preocupările în domeniu, de a populariza bunele practici (și de a le generaliza, de cele mai multe ori), dar și de a susține transferul unor măsuri de la nivel european la cel național, în domeniu;*
 - *Există o preocupare continuă pentru conceperea și implementarea unor oferte școlare (conținând programe de studiu și specializări, calificări) în corelație cu nevoile pieței muncii, corelat cu capacitatea (competențele resurselor umane profesori și calitatea bazei materiale) de realizare la un nivel înalt calitativ, a acestor programe de către sistemul școlă;*

- *Există preocupări intense pentru dezvoltarea învățământului profesional și tehnic, a calificării tinerilor pentru o anume meserie, prin programe adaptate noulor nevoi și capacități, modalități de învățare ale acestora;*
- *Cooperarea internațională, la nivel european, între școli, entități responsabile de asigurarea calității, de evaluarea acesteia, sau la nivel de ministere este deosebit de importantă pentru armonizarea și compatibilizarea sistemelor de educație.*
- *În ceea ce privește rezultatele privind compatibilizarea învățământului profesional și tehnic românesc cu cel european se consemnează progrese considerabile la nivel formativ și procedural, metodologic, susținute de cadrul legislativ, dar se constată necesitatea inițierii unor reforme profunde în ceea ce privește conținutul disciplinelor de studiu și aspectele de natură metodică, psiho-pedagogică. Rezultatele slabe înregistrate de elevi la testele naționale sau internaționale dau indicii privind modul deficitar (uneori precar) în care se desfășoară procesele educative în unele școli din România;*

b) În planul cercetărilor teoretico-aplicative (capitolul 3, 4, 5 și 6):

- *Analiza și sinteza răspunsurilor date de elevi, în cadrul cercetării de marketing privind percepția elevilor asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România, au evidențiat o serie de concluzii, după cum este prezentat sintetic în tabelul 4.3, defalcat pe fiecare obiectiv specific al cercetării;*
- *Analiza și sinteza răspunsurilor date de cadrele didactice, în cadrul cercetării de marketing privind percepția cadrelor didactice asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România, au evidențiat o serie de concluzii, după cum este prezentat sintetic în tabelul 4.6, defalcat pe fiecare obiectiv specific al cercetării;*
- *Comparația celor două categorii de concluzii sau perspective asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România precizate anterior, având în vedere limitele impuse acestor cercetări de cele două eșantioane considerate se prezintă în Tabelul 4.7;*
- *Concluziile relative la analiza răspunsurilor date de respondenți în cazul fiecărui item analizat, a permis conturarea portretului cadrului didactic din învățământul preuniversitar harghitean. Acesta este prototipul determinat pe baza eșantionului reprezentativ al cercetării și include dimensiuni ale comportamentului privind formarea continuă a competențelor cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, la nivelul județului Harghita. Dimensiunile de comportament au fost definite pe baza aspectelor pozitive (pro-învățare continuă) și a celor mai puțin orientate pentru dezvoltarea sau actualizarea competențelor prin formare continuă, după cum este prezentat în fig. 5.17;*
- *Concluziile relative la analiza răspunsurilor date de respondenți în cazul fiecărui item analizat, a oferit posibilitatea de a contura portretul elevilor de la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni. Acesta este prototipul determinat pe baza eșantionului reprezentativ considerat și include dimensiuni ale comportamentului privind aspecte importante ale modului de derulare a activității de învățământ din școală. Dimensiunile de comportament au fost definite pe baza opiniilor, părerilor dominante (pozitive sau negative) formulate de elevii participanți la sondaj, și extinse la nivelul întregii școli, după cum este prezentat în fig. 5.76.;*
- *Sinteza opiniilor, părerilor angajatorilor, în conformitate cu obiectivele specifice ale cercetării, relativ la produsul educativ al Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni, sub forma personalului calificat lansat pe piața muncii și aflat la dispoziția potențialilor angajatori din zonă, este prezentată în Tabelul 5.73;*

- Pe baza cercetării realizate asupra unui grup de angajatori cu care Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni are colaborări, au fost definite dimensiunile de comportament ale organizației de formare. De asemenea, s-a urmărit caracterizarea dimensiunilor aferente domeniilor și criteriilor de asigurare a calității procesului educațional, ca urmare a percepției asupra lor, dată de opiniile celor trei grupe de participanți la cercetare. Unele opinii, păreri au fost colectate ca urmare a dezbaterilor (de tip focus grup) ce au fost organizate la nivelul Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni, cu participarea cadrelor didactice, a personalului auxiliar și suport, și cu echipa de management a școlii. Sinteza rezultatelor este prezentată în Tabelul 5.74;
- Concepția și implementarea modelului succesului școlar, s-au dovedit a fi corecte (testate și validate în practica Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni), dovedit prin dinamica pozitivă a ratelor de succes la bacalaureat, în certificarea competențelor profesionale și privind absorbția elevilor pe piața muncii (inclusiv ca antreprenori) sau în învățământul universitar sau postliceal. În ceea ce privește compatibilizarea europeană a procesului educativ al școlii analizate, se poate afirma că există progrese continue și susținute în realizarea unor cooperări internaționale, ceea ce a adus beneficii în planul calității în educație.
- Utilitatea modelului succesului școlar se va dovedi în schimbarea trendului indicatorului, dinamica numărului de elevi înscriși la Colegiu, în următorii ani. În perioada 2010 - 2015, acest indicator a avut un trend descrescător datorită fenomenelor prezente (și agravate) în mediul demografic: scăderea dramatică a natalității și creșterea migrației populației din zonă.

7.2. Contribuții personale

a) În planul cercetărilor asupra referențialului bibliografic (capitolele 1, 2 și 3):

- Realizarea unei analize și sinteze bibliografice în domeniul conceptului de competențe și a învățământului centrat pe acestea (capitolul 1.1);
- Realizarea unei analize și sinteze bibliografice în domeniul abordării competențelor la nivelul actual al învățământului preuniversitar românesc (capitolul 1.2);
- Realizarea unei analize și sinteze bibliografice în domeniul abordării procesului de dezvoltare al competențelor și al proceselor asociate acestuia de; învățare, formare și calificare (capitolul 1.3);
- Realizarea unei analize și sinteze bibliografice privind legislația actuală a managementului calității la nivelul învățământului preuniversitar românesc (capitolul 2.1);
- Realizarea unei analize și sinteze bibliografice privind modul de realizare al evaluării calității în învățământul preuniversitar românesc (capitolul 2.2);
- Realizarea unei analize asupra diferențelor de percepție a calității produsului și procesului educațional în cazul unor stakeholderi (capitolul 2.3);
- Realizarea unei analize și sinteza unor aspecte relevante, existente la nivel european, privind calitatea educației (capitolul 3.1);
- Realizarea unei analize unor politici naționale în domeniul calității educației, în cazul a 14 țări: Austria, Belgia, Finlanda, Franța, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Olanda, Polonia, Regatul Unit al Marii Britanii și Irlandei de Nord, Spania, Suedia și Ungaria (capitolul 3.2);

b) În planul cercetărilor teoretico-aplicative (capitolul 4, 5 și 6):

- Rezultatele cercetării de marketing privind percepția elevilor asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România (inclusiv concepția metodologiei de cercetare, capitolul 4.1)
- Rezultatele cercetării de marketing privind percepția cadrelor didactice asupra produsului educațional și procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului preuniversitar din România (inclusiv concepția metodologiei de cercetare capitolul 4.2)
- Rezultatele cercetării de marketing privind investigarea nevoii și motivației pentru formarea continuă a personalului didactic din învățământul preuniversitar din județul Harghita (inclusiv concepția metodologiei de cercetare, capitolul 5.1)
- Rezultatele cercetării de marketing privind investigarea opiniilor elevilor asupra produsului și procesului educativ la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (inclusiv concepția metodologiei de cercetare, capitolul 5.2)
- Rezultatele cercetării privind capitalizarea opiniilor angajatorilor asupra produsului educativ al Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (inclusiv concepția metodologiei de cercetare, capitolul 5.3)
- Concepția și descrierea modelului succesului școlar propus și adoptat de managerul Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (capitolul 6.2)

c) În planul îmbunătățirii managementului la Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni (județul Harghita)

- Implementarea modelului succesului școlar propus (prezentat în capitolul 6.2) și urmărirea evoluției școlii de la an la an, în perioada 2010 – 2015;
- Măsurile (rezultat al cercetărilor aplicative) în planul managementului educației/calității, precum și prioritățile în planul managementului calității (poziția managementului școlii) enunțate în Tabelul 5.74;
- Sinteza și interpretarea indicatorilor privind dinamica numărului de elevi înscriși la Colegiu (capitolul 6.3.1), cu elaborarea și implementarea unor măsuri fezabile în domeniul marketing-ului educațional;
- Sinteza și interpretarea indicatorilor privind rata succesului la bacalaureat, în certificarea competențelor profesionale și a absorbției (capitolele 6.3.2, 6.3.3, 6.3.4), cu elaborarea și implementarea unor măsuri fezabile în domeniul managementului educației, al calității în educație, a managementului facilităților, managementul resurselor umane (managementul talentelor și aspirațiilor), și care s-au oglindit în managementul operațional și strategic al școlii.

d) În plan publicistic

- 11 lucrări științifice publicate în reviste și/sau volume ale unor conferințe naționale și internaționale, din care 5 articole indexate în baza de date ISI Thomson. Detalii sunt prezentate în Anexa 8.

7.3. Direcții viitoare de cercetare

În viitor, cercetările asupra dezvoltării competențelor profesionale și a calificărilor vor fi extinse pentru a putea identifica locul și rolul marketingului educațional în absorbția rapidă pe piața muncă a absolvenților. De asemenea, se impune conceperea unui model de realizare a campaniilor de promovare a organizațiilor sau entităților de formare, corelat cu cercetări de marketing educațional în rândul comunităților locale, regionale.

De asemenea, cercetarea aplicativă realizată, experiența câștigată și rezultatele obținute, vor fi orientate pentru caracterizarea modului în care se realizează dezvoltarea concretă a fiecărui grup de competențe profesionale, în cazul programelor de studiu, calificărilor aflate în portofoliul Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni, jud. Harghita. Această investigație va fi corelată cu identificarea modului în care practica organizațiilor angajatoare confirmă necesitatea acestor competențe (educate, formate în școală), astfel identificându-se potențiale modificări, îmbunătățiri ale conținutului disciplinelor.

Cercetările viitoare vor fi axate pe impactul fondurilor europene asupra finanțării învățământului preuniversitar românesc, deoarece schimbările de care are nevoie sistemul de învățământ trebuie să vină de la acest „aport de energie” pentru a susține școala, pe care o considerăm pilonul comunității și una dintre instituțiile de bază pentru dezvoltarea societății.

BIBLIOGRAFIE

1. Amherdt C. H., Dupuich-Rabasse F., Emery Y., Giauque D., (2000). *Compétences collectives dans les organisations. Emergence, gestion et développement*, Les Presses de L'Université Laval.
2. Armstrong M. (2006), *Managementul resurselor umane, Manual de practică*, ediția X, București, CODECS
3. Armstrong M., Taylor S. (2014). *Armstrong's handbook of human resource management practice*. Kogan Page Publishers
4. Anastasiu A. (2013). *Marketing educațional. Cercetări teoretice și aplicative privind percepția produsului educațional în rândul stakeholderilor sistemelor universitare*, teză de doctorat, Universitatea Tehnică din Cluj-Napoca, 2013
5. Aneculăseși, M. (2013). *Dezvoltarea durabilă a omului contemporan prin procesul de învățare continuă*, teză de doctorat, Universitatea Tehnică „Gh. Asachi” din Iași
6. Aubret J., Gilbert P. (2003). *L'évaluation des compétences*, Pierre Mardaga éditeur, Sprimont Belgique
7. Aziz Z., Hossain M. A. (2010). *A comparison of cooperative learning and conventional teaching on students' achievement in secondary mathematics*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 53-62.
8. Baron A., Armstrong M. (2007). *Human capital management. Achieving added value through people*. UK: Kogan Page.
9. Baron A. (2007). *Human capital management: achieving added value through people*. Kogan Page Publishers.
10. Bass, B. M. (1991). *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision*. *Organizational dynamics*, 18(3), 19-31.
11. Băileșteanu G., Burz R. D. (2008). *Întreprinderea viitorului. Întreprinderea bazată pe cunoștințe*, Editura Mirton
12. Baesu V., Marian L., **Farkas Z-B.** (2014). *Education evaluation – a proposed approach for the technical schools in Romania*, 8th International Conference Interdisciplinarity in Engineering, INTER-ENG 2014, 9-10 October 2014, Tirgu Mures, Romania, *Procedia Technology Journal*, vol. 19/2015, pag. 1115-1122, doi:10.1016/j.protcy.2015.02.159
13. Baesu V., Albușescu C. T., **Farkas Z-B.**, Draghici A. (2014). *Determinants of the High-Tech Sector Innovation Performance in the European Union: A Review*, 8th International Conference on Interdisciplinary in Engineering, (INTER-ENG Conference, 9-10 October 2014, Tg. Mures, Romania <http://www.inter-eng.upm.ro/2014/>), *Procedia Technology Journal*, vol. 19/2015, pag. 371-378, doi:10.1016/j.protcy.2015.02.053
14. Berger D. și Berger R. (2003). *The Talent Management Handbook: Creating Organizational Excellence*. New York: McGraw-Hill.
15. Black, R.S. & Ornelles, C. (2001). *Assessment of social competence and social networks for transition. Assessment for Effective Intervention*, 26(4), 23-39.
16. Boguslauskas V., Kvedaraviciene G. (2015). *Difficulties in identifying Company's Core Competencies and Core Processes*. *Engineering Economics*, 62(2).
17. Bontis N. (1998). *Intellectual Capital: An Exploratory Study that Develops Measures and Models*, *Management Decision*, 36/2, pag. 63-76, <http://www.scribd.com/doc/98181296/Intellectual-Capital-Bontis>

18. Boyatzis R.E. (2006). Intentional change theory from a complexity perspective. *Journal of Management Development*, 25(7), 607-623.
19. Boutin G. (2004), L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique, in *Connexions (revue)*, nr. 81-2004/1, Psychologisation dans la société, Éditions Érès
20. Burrows J. (1999). Going beyond labels: a framework for profiling institutional stakeholders. *Contemporary Education*, 70(4), p. 5
21. Cătuneanu V (2003). Ameliorarea calității, Fundația Română pentru Promovarea Calității, București, 2003, pag. 100-103.
22. Cătuneanu V., Drăgulănescu N. (2001). Premiile pentru Calitate, FRPC, București, 2001, pag. 7.
23. Cerghit I. (2002). Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii, Editura Aramis, București.
24. Chiș V. (2005). Pedagogia contemporană. Pedagogia pentru competențe, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca.
25. Ciolan L. (2008). Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar, Editura Polirom, Iași.
26. Combs J.G., Liu Y., Hall A.T., Ketchen D.J. (2006). 'Do high performance work practices matter? A meta-analysis of their effects on organizational performance'. *Personnel Psychology*, 59: 3, 501-528
27. Corboș R. A., ș.a. (2002). Gestiunea resurselor umane și comportamentul organizațional, București, Editura ASE
28. Corbos R. A. (2005). Lanțul competenței profesionale, model de gestiune a resurselor umane, *Economia seria Management*, an VIII, nr. 1/2005, pag. 62-74
29. Deci E., Ryan R. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
30. Delory C. (2002) L' évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental. De qui parle-t-on?, in vol. *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes est fondements*, L. Paquay, G. Carlier, L. Collès, A.M. Huynen (éditeurs), Presses universitaires de Louvain, Belgique
31. Dinu Gh. (2010). Modele ale excelenței în afaceri, disponibil pe: http://www.ecr-uvt.ro/informatii_noutati/pdf/Sesiune_de_comunicari_J.M.JURAN'/Modele_ale_excelenței_in_afaceri.pdf
32. Dobni C., Luffman, G. (2003). Determining the scope and impact of market orientation profiles on strategy implementation and performance. *Strategic Management Journal*, 24(6), p 580
33. Dragomirescu H. (2004). Riscuri asociate neutilizării activelor intangibile ca active economice strategice, http://www.racai.ro/RISC1/Horatiu_Dragomirescu.pdf
34. Draghici A., Baesu V., **Farkas Z. B.**, Marian L. (2014). How teaching staff motivation can improve professional satisfaction and performance? *Proceedings of 11th International Conference "Efficiency and Responsibility in Education 2014" (EFFICIENCY AND RESPONSIBILITY IN EDUCATION 2014, ERiE 2014)*, Czech University of Life Science Prague, ISBN 978-80-213-2468-8, pag. 86-93.
35. Draghici A., Harpan I., **Farkas Z. B.**, Fistic G. (2014). Web platform for the occupational risk evaluation, în Popescu D. (Ed.), *Proceedings of the 2014 International Conference on Production Research – Africa, Europe and Middle East and 3rd International Conference on Quality and Innovation in*

- Engineering and Management (ICPR-AEM 2014), Cluj-Napoca, iulie 2014 (ISBN: 978-973-662-978-5), pag. 139-142
36. Dumitriu M., Dumitriu I., Gurzu B. (2011). Educația adulților în România în contextul integrării în Uniunea Europeană, Editura PIM, Iași
37. Eraut M. (2004). The practice of reflection, *Learning in Health and Social Care*, 3 (2), pp. 47-52
38. **Farkas Z. B.** (2013). Quality management in technical and vocational education and training, în: Boldea I. (editor), *Studies on literature discourse and multicultural dialogue*, section: Language and Discourse, Ed. Arhipelag XXI, Tg. Mureș (ISBN 978-606-93590-3-7) pag. 784-788
39. **Farkas Z. B.** (2014). Quality management in technical and vocational education and training, 14th International Scientific Days "Changing, Adapting Agriculture and Countryside", Karoly Robert College Gyongyos, Ungaria, 27-28 Martie 2014 (ISBN 978-963-9941-76-2), pag. 415-424
40. **Farkas Z. B.**, Baesu V., Popescu A. D. (2014). Research on Human Resources Motivation and Satisfaction, în *Cross-Cultural Management Journal* (ISSN-L: 2286-0452), CMJ 30, Volume XVI, Special Issue 1/2014: The Creative Potential of Cross-Cultural Exchange, pag. 252-272
41. Foldvary-Schramko H. K., **Farkas Z. B.**, Draghici A. (2011). Diagnosis of Knowledge Management Activities in the Engineering Education, în Carausu C., Ciofu C., Tabacaru L., Coteata M. (Eds.), *Proceedings of the 15th International Conference Modern Technologies, Quality and Innovation*, vol I, Iasi-Chisinau-Belgrad (ModTech 2011), 25-27 May 2011, Vadul lui Voda, Chisinau, Rep. Moldova, (ISSN 2069-6736), pag. 412-416.
42. Freeman R. (1984). The politics of stakeholders theory: some future directions. *Business Ethics Quarterly*, 4(4), pag. 411
43. Gogan M. (2015). Capitalul intelectual și impactul său asupra performanței în organizații, teză de doctorat, Universitatea Politehnica Timișoara
44. Goleman D. (2003). *Inteligența emoțională*, Editura Teora, București
45. Gollob R., Huddleston E., Krapft P., Spagic-Urkas S. V. (2004). Manual pentru formarea cadrelor didactice în domeniul educației pentru cetățenie democratică și al educației pentru drepturile omului, Consiliul Europei
46. Hardjono T. W., ten Have S., ten Have W. D. (2005). *Drumul european spre excelență*, FRPPC
47. Harpan I. (2015). Dezvoltarea capitalului uman – un posibil model, teză de doctorat, Universitatea Politehnica Timișoara
48. Harpan I., **Farkas Z. B.**, Draghici A. (2012). A Proposed Methodology for the Competencies Used Overview Report Development, *Proceedings of the 3rd Review of Management and Economic Engineering, International Management Conference "A new dilemma: between East and West"*, Editura "Todesco Publishing House" 2012 (ISSN 2247 – 8639, ISSN-L 2247-8639), pag. 275 – 286.
49. Ivascu L., Draghici G., Fistis G., Harpan I., **Farkas Z. B.** (2014). A proposed framework for the risk management evaluation, în Popescu D. (Ed.), *Proceedings of the 2014 International Conference on Production Research – Africa, Europe and Middle East and 3rd International Conference on Quality and Innovation in Engineering and Management (ICPR-AEM 2014)*, Cluj-Napoca, iulie 2014 (ISBN: 978-973-662-978-5), pag. 275-280
50. Iucu R. (2007). *Formarea cadrelor didactice*, Editura Humanitas Educațional, București

51. Jaba E., Grama A. (2004). Analiza statistică cu SPSS sub Windows, Editura Polirom, Iași
- 52.** Jänecke B. (2007). Sisteme europene de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, Editura Atelier Didactic, București
53. Jonnaert P. (2002). Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique, series Perspectives en éducation et formation, De Boeck Université, Bruxelles.
54. Younger, J., Brockbank, W., & Ulrich, M. (2012). HR from the outside in: Six competencies for the future of human resources. McGraw Hill Professional.
55. Kanji, G. K. (1996). Implementation and Pitfalls of Total Quality Management. *Total Quality Management*, 7, 331-343.
56. Kanji, G. K. (1998). Measurement of business excellence. *Total Quality Management*, 9(7), 633-643.
57. Kanji, G. K. (1998). An innovative approach to make ISO 9000 standards more effective. *Total Quality Management*, 9(1), 67-78.
58. Kanji, G. K., & Wallace, W. (2000). Business excellence through customer satisfaction. *Total Quality Management*, 11(7), 979-998.
59. Kanji, G. K. (2002). Business excellence: make it happen. *Total Quality Management*, 13(8), 1115-1124.
60. Kanji, G. (2003). A new business excellence model from an old Indian philosophy. *Total Quality Management and Business Excellence*, 14(9), 1071-1076.
61. Klemp G. O. (1980). The Assessment of Occupational Competence. Washington, DC.: Report to the National Institute of Education.
62. Lam Y., Pang S. (2003). The relative effects of environmental, internal and contextual factors on organizational learning: the case of Hong Kong schools under reforms. *The Learning Organization*, 10(2), p 95
63. Le Boterf G. (2000a). De quel concept de compétence les entreprises et les administrations ontelles besoin?, in vol. *Quel avenir pour les compétences*, éditeurs Bosman, C., Gerard, F.M., Roegiers, X., series Pédagogies en développement, De Boeck, Bruxelles.
64. Le Boterf G. (2000b). Construire les compétences individuelles et collectives, Éditions D'organisations, Paris
65. McClelland D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
66. McGrath S., Gu Q. (Eds.). (2015). *Routledge Handbook of International Education and Development*. Routledge.
67. McNaught C. (2002). Adopting technology should mean adapting it to meet learning needs, *On the Horizon*, 10 (4), pp. 14 – 18
68. Mencia D. (2004). *Gestion por competencias*, Madrid, Anormi Editorial, 2004, p. 29
69. Nichici A. (2010). *Lucrări științifice. Concepere, redactare, comunicare* (ediția a 2-a), Editura Politehnica, Timișoara
70. Nicolescu O., Nicolescu L. (2005). *Economia, firma și managementul bazate pe cunoștințe*, Editura Economică, București.
71. Nonaka I., Takeuchi H. (1995). *The knowledge-creating company*, Oxford University Press, New York
72. Northouse P. (2004). *Leadership - Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.

73. Oberst U., Gallifa J., Farriols N., Villaregut A. (2009). Training Emotional and Social Competences in Higher Education: The Seminar Methodology. *Higher Education in Europe*, vol. 34, no. 3-4.
74. OECD (2001). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo), Theoretical and Conceptual Foundations, www.oecd.org
75. Olaru M. (1990). Managementul Calității, ediția a II-a, Ed. Economică, București, 1999, pag. 151.
76. Oprean, C., Kifor, C., Managementul calității, Editura Universității „Lucian Blaga”, Sibiu, 2002
77. Parry S. R. (1996). The Quest for Competence. *Training Magazine*, July, 1996, pp. 48-56.
78. Popa F. (2003). Ghid pentru îmbunătățirea performanței, Editura MEDIAREX 21, București.
79. Perrenoud P. (2005). Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université?, texte d'une conférence au Congrès Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), 12-14 septembre, Université de Genève.
80. Potolea D., Toma S. (2010). „Competența”: concept și implicații pentru programele de formare a adulților, a III-a Conferință națională de educație a adulților, 19-21 martie 2010, Timișoara
81. Ryan M. R., Deci L. E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 2000.
82. Roșca I. Gh. (ed.). (2006). Societatea cunoașterii, Editura Economică, București
83. Roueche, J. E., Baker III, G. A., & Rose, R. R. (2014). Shared vision: Transformational leadership in American community colleges. Rowman & Littlefield.
84. Sava S., Ungureanu D. (2005). Introducere în educația adulților, Editura Mirton, Timișoara
85. Sava S. (coord.) (2007). Formatorul pentru adulți – statut, roluri, competente, provocări, Volumul celei de-a doua Conferințe naționale de educația adulților, Ed. Universității de Vest, Timișoara
86. Sanghi S. (2007). The Handbook of Competency Mapping: Understanding, Designing and Implementing Competency Models in Organizations. New Delhi: Sage Publications
87. Sirbu R. M., Borca C., **Farkas Z. B.** (2014). Debate on Romania Integration in European Union, SEA-Practical Application of Science (Fundatia Română pentru Inteligența Afacerii), (2), 2014, Issue 3, pag. 554-564
88. Steward T. A. (1999). Intellectual capital. The new wealth of organizations, Nicholas Brealey Publishing, London.
89. Stiles P. (2003). Human Capital and Performance: A Literature Review, The Judge Institute of Management, Research Report #234, Cambridge, UK.
90. Tam F. (2007). Rethinking school and community relations in Hong Kong. *The International Journal of Educational Management*, 21(4), p 351
91. Tardif J. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention a la mise en œuvre, in revue Pédagogie Collégiale, vol. 16, n° 3, pp. 36-44, AQPC (Association Québécoise de Pédagogie Collégiale), Montréal
92. Tibu, S., (coord.) (2009). Calitatea învățământului: perspectiva învățării permanente, Institutul de Științe ale Educației, București
93. Toca I. (2008). Management educațional, Editura Didactică și Pedagogică, București

94. Ungureanu D., Sava S., Paloş R., (coord.) (2007). *Educația adulților – baze teoretice și repere practice*, Editura Polirom, Iași
95. Ubben, G. C., Hughes, L. W., & Norris, C. J. (2015). *The principal: Creative leadership for excellence in schools*. Pearson.
96. Vaida S. (2013). *Proiectarea, elaborarea și testarea unui program de dezvoltare a competențelor socio-emoționale ale tinerilor, teză de doctorat*, Universitatea Babeş-Bolyai din Cluj-Napoca.
97. Van Beirendonck L. (2004). *Management des compétences. Évaluation, développement et gestion*, Éditions De Boeck Université, Bruxelles
98. Verboncu I. (2002). *Manageri & Management*, București, Editura Economică
99. Vlădescu I. (2007). *Educația adulților*, Editura Polirom
100. Voiculescu F. (2012). *Paradigma abordării prin competențe – suport pentru dezbateri, volum elaborat și finanțat prin proiectul: Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior, Cod Contract: POSDRU/87/1.3/S/63709, Proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane 2007 – 2013*
101. Wilson, M. A., Bennett Jr, W., Gibson, S. G., & Alliger, G. M. (Eds.). (2013). *The handbook of work analysis: Methods, systems, applications and science of work measurement in organizations*. Routledge Academic.
102. Wright P. M., McMahan G. C. (2011). *Exploring human capital: putting 'human' back into strategic human resource management*. *Human Resource Management Journal*, 21(2), 93-104.
103. *** *Intellectual Capital Statements – The New Guideline*, Danish Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, 2003.
104. *** *Developing the National Strategies for Quality Assurance Implementation in Romania, MATRA Program Project MAT0-RM-9-1*
105. *** *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*, EC, Communication from the Commission, Brussels, 05.02.2003.
106. *** *Quality Assurance in Research and Research Training - A Framework*, ECU- Edith Cowan University, December 2001.
107. *** *More research for Europe/towards 3% of GDP*, European Commission, Communicate COM (2002) 499 din 11.09.2002.
108. *** *The European Research Area: Providing New Momentum*, European Commission, Communicate COM (2002) 565 din 16.10.2002.
109. *** *Towards a European Research Area*, European Commission, Communicate COM (2000) 6 din 8.01.2000.
110. *** *New Structures for the Support of High-Quality Research in Europe*, European Science Foundation, Report, April 2003.
111. *** *Forward from Berlin: The Role of Universities*, European University Association, EUA, 2003, Graz Declaration
112. *** *Guidelines on Quality Assurance*, Higher Education Quality Council, London, 1996.
113. *** *Handbook for Academic Review, QAA*, Gloucester, 2000.
114. *** *Quality Audit Report*, University of East England, QAA, Gloucester, 2000.
115. *** *Quality Management, Quality Evaluation, Quality Assurance*, The First Tempus Conference, Patras, 9-11 Martie, 1999
116. *** *Realizing the European Higher Education Area*, Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Berlin, 2003
117. *** *The European Higher Education Area, Joint Declaration of the European Ministers of Education*, Convened in Bologna on the 19th of June 1999.

118. *** The Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System by the Four Ministers in Charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom, Paris, Sorbonne, May, 1998.
119. *** The National Concept of the Development of Higher Education and the Institutions of Higher Education of the Republic of Latvia.
120. *** The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2001, The Scottish Credit and Qualifications Framework, 2001.

Materiale legislative și informative consultate on-line:

121. Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale, ANPCDEFP <http://www.anpcdefp.ro/>
122. Centrul Național de Formare Profesională a Adulților, CNCFA www.didactic.ro
123. Commission Européenne, Direction Generale de l'Éducation et la Culture (2004), Mise en oeuvre du programme de travail "Éducation et formation 2010", Groupe de travail B "compétences clés" (<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.fr.pdf>)
124. ***, Curriculum Național, Programe școlare, Seria Liceu, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 2000.
125. ***, Legea Educației Naționale nr. 1/2011
126. ***, CNDIPT, <http://www.tvet.ro/index.php/ro/dezvoltarea-invatamantului-profesional-si-tehnic/126.htm>
127. http://rowanhill.com/?page_id=107
128. http://cndiptoi.tvet.ro/documente%20suport/16.12.2013/OECD_BACKGROUND_D_REPORT.pdf
129. www.edu.ro
130. <http://www.qais.ro>
131. <http://www.efmd.be/equis>

ANEXE

Anexa 1 Sinteza nivelurilor definite de Cadrul European al Calificărilor (EQF)

Nivel	Indicatori sintetici privind nivelurile de referință
1	Prin calificările de nivel 1 se validează deprinderile și cunoștințele generale de bază, precum și capacitatea de a efectua sarcini simple sub directă supraveghere într-un context structurat. Dezvoltarea capacităților de învățare necesită participarea unui tutore. Aceste calificări nu sunt specifice ocupațiilor și sunt deseori căutate de persoanele fără calificare.
2	Prin calificările de nivel 2 se validează o gamă mai largă de cunoștințe, deprinderi și competențe, dar acestea rămân totuși limitate, concrete și generale. Deprinderile sunt aplicate sub îndrumare într-un context controlat. Persoanele care învață își asumă responsabilitate redusă pentru propriul proces de învățare. Unele din aceste calificări sunt specifice ocupațiilor, dar validează cu precădere o pregătire generală pentru muncă și continuarea studiilor.
3	Prin calificările de nivel 3 se validează cunoștințe generale extinse, cunoștințe teoretice și practice de bază, specifice unui domeniu. Acestea validează în egală măsură capacitatea de a efectua sarcini sub îndrumare. Persoanele care învață își asumă responsabilitatea pentru propriul proces de învățare și au experiență practică limitată la aspecte particulare care privesc munca sau studiul.
4	Prin calificările de nivel 4 se validează cunoștințele și deprinderile teoretice și practice semnificative pentru un domeniu precizat. Acestea validează de asemenea capacitatea de a aplica cunoștințe, deprinderi și competențe de specialitate, capacitatea de a rezolva probleme independent și de a supraveghea colaboratorii. Persoanele care învață sunt capabile să își gestioneze procesul de învățare și au experiență practică în muncă sau studiu atât în situații obișnuite cât și excepționale.
5	Prin calificările de nivel 5 se validează cunoștințe vaste teoretice și practice extinse, cuprinzând cunoștințe relevante într-un anumit domeniu de învățare sau sunt specifice unei ocupații/meserii. Acestea validează de asemenea capacitatea de a aplica cunoștințe și deprinderi în dezvoltarea soluțiilor strategice pentru probleme abstracte și concrete bine definite. Capacitățile de învățare furnizează bază pentru învățarea autonomă, iar calificările se bazează pe experiența relațiilor interpersonale la nivel operațional în muncă și studiu, inclusiv pe managementul resurselor umane și al proiectelor.
6	Prin calificările de nivel 6 se validează cunoștințe, deprinderi și competențe teoretice și practice asociate unui domeniu de învățare sau muncă, unele dintre ele fiind dintre cele mai avansate în domeniul respectiv. Aceste calificări validează de asemenea aplicarea cunoștințelor în construirea și susținerea argumentelor utilizate în rezolvarea problemelor și în elaborarea judecăților bazate pe cunoașterea problematicii sociale și a eticii. Calificările de la acest nivel includ rezultate specifice unei atitudini profesionale posibil a fi aplicate într-un mediu complex.
7	Prin calificările de nivel 7 se validează cunoștințe, dobândite prin învățarea autonomă, teoretice și practice, o parte dintre acestea fiind cele mai avansate dintr-un domeniu specializat, constituind baza originalității în

	<p>dezvoltarea sau aplicarea ideilor deseori într-un context de cercetare. Aceste calificări valideazăde asemenea abilitatea de integrare a cunoștințelor și de formulare a judecăților bazate pe cunoașterea problematicii sociale și a eticii, precum și de asumare a responsabilității. Ele reflectă de asemenea experiența de gestionare a procesului de schimbare într-un mediu complex.</p>
8	<p>Prin calificările de nivel 8 se valideazăstăpânirea sistematicăa cunoștințelor și capacitatea de analizare critică, evaluare și sintetizare a ideilor noi și complexe. Acestea valideazăde asemenea capacitatea de a concepe, proiecta, implementa și adapta procese de cercetare laborioase. Calificările acestea valideazăde asemenea experiența de leadership, de încorporare în procesele de dezvoltare a demersurilor noi și creative care conduc la noi cunoștințe sau redefinesc cunoștințele sau practica profesionalăcurent.</p>

Anexa 2 Structura comună a standardelor și standardelor de referință

Domenii	Criterii	Subdomenii	Indicatori
A. Capacitate instituțională	a) structurile instituționale, administrative și manageriale	1. Management strategic	1.1. Existența, structura și conținutul documentelor proiective (proiectul de dezvoltare și planul de implementare); 1.2. Organizarea internă a unității de învățământ; 1.3. Existența și funcționarea sistemului de comunicare internă și externă.
		2. Management operațional	2.1. Funcționarea curentă a unității de învățământ; 2.2. Sistemul de gestionare a informației (înregistrarea, prelucrarea și utilizarea datelor și informațiilor); 2.3. Asigurarea serviciilor medicale pentru elevi; 2.4. Asigurarea securității tuturor celor implicați în activitatea școlară, în timpul desfășurării programului; 2.5. Asigurarea serviciilor de orientare și consiliere pentru elevi.
	b) baza materială	1. Spații școlare	1.1. Existența și caracteristicile spațiilor școlare; 1.2. Dotarea spațiilor școlare; 1.3. Accesibilitatea spațiilor școlare; 1.4. Utilizarea spațiilor școlare;
		2. Spații administrative	2.1. Existența, caracteristicile și funcționalitatea spațiilor administrative;
		3. Spații auxiliare	3.1. Existența, caracteristicile și funcționalitatea spațiilor auxiliare; 3.2. Accesibilitatea spațiilor auxiliare; 3.3. Utilizarea spațiilor auxiliare;
		4. Materialele și mijloacele de învățământ, auxiliarele curriculare	4.1. Dotarea cu mijloace de învățământ și cu auxiliare curriculare; 4.2. Existența și dezvoltarea fondului bibliotecii școlare/ centrului de informare și documentare; 4.3. Dotarea cu tehnologie informatică și de comunicare; 4.4. Accesibilitatea echipamentelor, materialelor, mijloacelor de învățământ și auxiliarelor curriculare;

		5. Documente școlare	5.1. Procurarea și utilizarea documentelor școlare și a actelor de studii.
	c) resurse umane	1. Managementul personalului	1.1. Managementul personalului didactic și de conducere; 1.2. Managementul personalului didactic auxiliar și personalului nedidactic.
B. Eficacitate educațională	a) conținutul programelor de studiu	1. Oferta educațională	1.1. Definirea și promovarea ofertei educaționale; 1.2. Existența parteneriatelor cu reprezentanți ai comunității;
		2. Curriculum	2.1. Proiectarea curriculumului; 2.2. Realizarea curriculumului;
	b) rezultatele învățării	1. Performanțe școlare	1.1. Evaluarea rezultatelor școlare;
		2. Performanțe extrașcolare	2.1. Evaluarea rezultatelor la activitățile extracurriculare (extra-clasă și extrașcolare).
	c) activitatea de cercetare științifică sau metodică, după caz	1. Activitatea științifică și metodică	1.1. Activitatea științifică; 1.2. Activitatea metodică a cadrelor didactice.
	d) activitatea financiară a organizației	1. Activitatea financiară	1.1. Constituirea bugetului școlii; 1.2. Execuția bugetară.
C. Managementul calității	a) strategii și proceduri pentru asigurarea calității	1. Autoevaluarea instituțională	1.1. Existența și aplicarea procedurilor de autoevaluare instituțională;
		2. Managementul calității la nivelul organizației	2.1. Existența și aplicarea procedurile interne de asigurare a calității; 2.2. Dezvoltarea profesională a personalului;
	b) proceduri privind inițierea, monitorizarea și revizuirea periodică a programelor și activităților desfășurate	1. Revizuirea periodică a ofertei școlare	1.1. Revizuirea ofertei educaționale și a proiectului de dezvoltare;

c) proceduri obiective și transparente de evaluare a învățării	1. Optimizarea procedurilor de evaluare a învățării	1.1. Existența și aplicarea procedurilor de optimizare a evaluării învățării;
d) proceduri de evaluare periodică a calității corpului profesoral	1. Evaluarea corpului profesoral	1.1. Evaluarea calității activității corpului profesoral
e) accesibilitatea resurselor adecvate învățării	1. Optimizarea accesului la resursele educaționale	1.1. Optimizarea accesului la resursele educaționale;
f) baza de date actualizată sistematic, referitoare la asigurarea internă a calității	1. Constituirea și actualizarea bazei de date a organizației	1.1. Constituirea bazei de date a unității de învățământ;
g) transparența informațiilor de interes public cu privire la programele de studii și, după caz, certificatele, diplomele și calificările oferite	1. Asigurarea accesului la informație al persoanelor și instituțiilor interesate	1.1. Asigurarea accesului la oferta educațională a școlii;
h) funcționalitatea structurilor de asigurare a calității educației, conform legii	1. Funcționarea structurilor responsabile cu evaluarea internă a calității	1.1. Constituirea și funcționarea structurilor responsabile cu evaluarea internă a calității.

**Anexa 3 Chestionar pentru identificarea percepției
elevilor asupra produsului educațional și procesului de
realizare-livrare a acestuia la nivelul învățământului
preuniversitar din România**

CHESTIONAR

Dragi elevi,

Vă rugăm să vă exprimați opiniile și părerile asupra modului cum se derulează activitatea în școala unde învățați. Pentru aceasta, vă rugăm să răspundeți la întrebările de mai jos marcând cu X în căsuța corespunzătoare opiniei/părerii voastre.

Rezultatele și concluziile acestui sondaj vor fi utilizate pentru îmbunătățirea activității din școala voastră, prin măsuri ce vor trebui luate conform opiniilor voastre.

Vă asigurăm că răspunsurile date de voi sunt confidențiale și nu vor fi folosite decât pentru a îmbunătăți calitatea activității din școli.

1. În cadrul orientării profesionale ai decis la ce specialitate să te înscrii?

DA	
NU	

2. Ești mulțumit cu nivelul instruirii din cadrul specialității tale?

DA	
NU	

3. Ce modificări ai introduce în cadrul instruirii practice a specialității tale?

introducerea unor manuale	
introducerea caietelor de practică	
organizarea unor excursii tematice	
mai multe ore de practică decât ore de teorie	
echiparea laboratoarelor de specialitate cu tehnici moderne de învățare	
modernizarea/înființarea suprafețelor destinate instruirii practice în cadrul școlii	
utilizarea materialelor auxiliare electronice în cadrul școlii	
înființarea unui portal media național al Învățământului profesional	

4. În ce măsură îți poți imagina care sunt sarcinile unui absolvent care a absolvit acest profil la locul de muncă?

în mare măsură	
în măsură moderată	
deloc	

5. După părerea ta în ce măsură se leagă disciplinele de specialitate între ele?

în mare măsură	
în măsură moderată	
deloc	

6. Ce dificultăți întâmpini pe parcursul predării disciplinelor de specialitate?

7. După părerea ta cum s-ar putea îmbunătăți predarea disciplinelor de specialitate?

8. În ce măsură se leagă disciplinele de specialitate de cunoștințele tale anterioare?

în mare măsură	
în măsură moderată	
deloc	

9. Ce instrumente/echipamente ar ușura pregătirea ta?

10. Recunoști conexiunile dintre discipline?

DA	
NU	

11. În ce măsură crezi că se poate asimila materia predată în cadrul modulelor?

în mare măsură	
în măsură moderată	
deloc	

12. După părerea ta în ce măsură vei fi capabil să utilizezi acele cunoștințe pe care le dobândești la orele de specialitate?

în mare măsură	
în măsură moderată	
deloc	

13. Ce ar trebui să studiezi în școală pentru a găsi mai ușor un loc de muncă?

14. Vă rugăm să completați datele de identificare de mai jos:

Forma de învățământ pe care o urmați:

Liceal	
Postliceal	

Mediul în care locuiți:

Rural	
Urban	

Vârsta:

14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

Vă mulțumim pentru sinceritate și sprijinul acordat!

**Anexa 4 Chestionar privind identificarea percepțiilor
cadrelor didactice asupra produsului educațional și
procesului de realizare-livrare a acestuia la nivelul
învățământului preuniversitar din România**

CHESTIONAR

Stimate cadre didactice,

..... Ne propunem să colectăm un număr semnificativ de percepții privind produsul educațional și procesul de realizare și livrare a acestuia, pe baza părerilor Dvs. Obiectivul acestui sondaj este de a capitaliza și structura informațiile furnizate de Dvs., în scopul elaborării unor *măsuri fezabile de îmbunătățire a managementului calității în instituțiile de învățământ preuniversitar* din România.

Vă rugăm să vă exprimați opiniile și părerile asupra modului cum se derulează activitatea în școala Dvs., prin intermediul chestionarului de mai jos.

Vă asigurăm că răspunsurile date de Dvs. vor fi confidențiale și nu vor fi folosite decât pentru a îmbunătăți calitatea activităților din școli.

1. V-ați mai confruntat cu situații în care aceeași parte de materie era cerută la mai multe discipline?

DA	
NU	

2. Cât este de cuprinzătoare materia, după părerea dumneavoastră?

corespunzătoare	
lacunară	
risipitoare	
bună	

3. Pe ce plan ați schimba lipsurile din cadrul disciplinei?

pe plan teoretic	
pe plan practic	
ambele	

4. Care dintre elementele enumerate mai jos ar fi cele mai potrivite pentru dezvoltarea învățământului profesional?

introducerea unor manuale	
introducerea caietelor de practică	
organizarea unor excursii tematice	
mai multe ore de practică decât ore de teorie	
echiparea laboratoarelor de specialitate cu tehnici moderne de învățare	
modernizarea/înființarea suprafețelor destinate instruirii practice în cadrul școlii	
utilizarea materialelor auxiliare electronice în cadrul școlii	

înființarea unui portal media național al învățământului profesional	
--	--

5. În ce măsură lipsa manualelor obstrucționează munca profesorului?

în mare măsură, pentru că la specialitatea mea nu există manuale	
în măsură moderată	
puțin	
deloc	

6. Este de ajunsă cantitatea și calitatea manualelor în procesul instructiv - educativ?

DA	
NU	

7. În ce măsură oglindește pregătirea elevilor cerințele competențelor profesionale?

în mare măsură	
în măsură moderată	
deloc	

8. Unde asimilează elevul cerințele competențelor profesionale

în școală, în timpul orelor	
în școală, în timpul practicii	
în unități, în perioada practicii comasate	
în familie	

9. Enumerați lacunele pregătirii profesionale/ învățământului profesional

10. Dacă ați fi dumneavoastră în locul elevului, credeți că v-ați putea angaja cu competențele profesionale dobândite?

DA	
NU	

11. Sunteți în cunoștință de cauză ce competențe ar trebui să cunoască un elev la sfârșitul ciclului?

DA	
NU	

12. Ce lacune pot fi identificate în cadrul învățământului modular?

13. În ce măsură există manuale, materiale auxiliare care sunt accesibile elevilor?

în mare măsură	
în măsură moderată	
deloc	

14. Există suprapuneri între diferite module?

DA	
NU	

15. Cât de logic este conceput planul de învățământ al unei anumite calificări/domeniu, din punctul de vedere al succesiunii disciplinelor?

în mare măsură	
în măsură moderată	
deloc	

16. În ce măsură sunt utilizabile cunoștințele anterioare ale elevilor?

în mare măsură	
în măsură moderată	
deloc	

17. Care este nivelul competențelor în comparație cu particularitățile de vârstă ale elevilor?

nesatisfăcător	
satisfăcător	
bun	
foarte bun	
excelent	

Date de caracterizare a eșantionului:

Genul respondenților

Feminin	
Masculin	

Vârsta respondenților

Sub 25	
25-35 ani	
36-45 ani	
46-55 ani	
56-65 ani	
Peste 65 ani	

Venitul mediu lunar al gospodăriei

Sub 1500 lei	
1501-2500 lei	

2501-3500 lei	
3501-4500 lei	
Peste 4500 lei	

Numărul de persoane din gospodărie

1 persoană	
2 persoane	
3 persoane	
4 persoane	
5 persoane	
6 persoane	

Mediul de activitate al respondenților

Rural	
Urban	

Vechimea în învățământ a respondenților

Sub 3 ani	
3-6 ani	
6-10 ani	
11-15 ani	
16-20 ani	
21-25 ani	
Peste 25 ani	

Numărul de locuri de muncă avute în învățământ

Unul singur	
2-3 locuri de muncă	
4-5 locuri de muncă	
Mai mult de 5 locuri de muncă	

Titlatura în cadrul unității de învățământ

Suplinitor	
Titular	
Profesor necalificat	
Profesor calificat	
Cadru didactic asociat	

Gradul didactic

Debutant	
Definitivat	
Gradul II	
Gradul I	
Gradul I echivalat prin doctorat	

Vă mulțumim pentru implicare!

Anexa 5 Chestionar privind identificarea nevoii și motivației pentru formarea continuă a personalului didactic din învățământul preuniversitar (județul Harghita)

CHESTIONAR

Stimați respondenți,

Universitatea Politehnica Timișoara realizează cercetare privind identificarea nevoii și motivației cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, pentru formarea continuă. Motivația unei astfel de investigații se bazează pe cerința de a cunoaște modul de implementare a prevederilor cadrului legislativ național relativ la arealul de competențe profesionale și transversale aferente formării continue a personalului didactic. De asemenea, se propune realizarea unui diagnostic privind comportamentul personalului didactic din învățământul preuniversitar pentru formarea continuă, cunoscut fiind că aceasta are la bază conceptul de *dezvoltare cumulativă a nivelului de competență*. Rezultatele și concluziile cercetării vor contribui la creșterea calității produsului educativ și a procesului de realizare-livrare a acestuia, prin formularea unor măsuri privind creșterea calității formatorilor, precum și a programelor de formare continuă dedicate acestora.

Obiectivele specifice ale cercetării sunt:

1. Capitalizarea de informații privind nevoia de învățare a cadrelor didactice din instituții ale învățământului preuniversitar;
2. Investigarea motivației cadrelor didactice pentru învățare, formare continuă
3. Investigarea domeniilor de interes pentru formarea continuă a cadrelor didactice
4. Inventarierea formelor de educare la care participă cadrele didactice din instituții ale învățământului preuniversitar;
5. Caracterizarea abilităților pentru învățare a cadrelor didactice din instituții ale învățământului preuniversitar.

Vă rugăm să completați chestionarul bifând cu X răspunsul corespunzător opiniei Dvs., în cazul fiecărei întrebări. Vă asigurăm că informațiile furnizate de Dvs. vor fi folosite doar în scopul declarat al prezentei cercetări.

Scala de răspuns utilizată:

Dezacord total Dezacord parțial Nehotărât Acord parțial Acord total

1 2 3 4 5

Întrebare (itemi ai investigației)	1	2	3	4	5
a. Nevoia de învățare					
1. Sunt convins(ă) că este absolut necesar să învăț la vârsta mea					
2. Consider că nu am nevoie să învăț					
3. Nu pot evalua nevoia de învățare la vârsta mea					
b. Factori motivanți ce favorizează învățarea					
1. Sunt motivat (ă) să învăț datorită exigențelor actuale ale postului					
2. Învăț pentru a fi pregătit(ă), pentru a putea face față exigențelor viitoare ale postului					
3. Motivele învățării mele, la vârsta mea, sunt legate de interese personale (socializare, dezvoltarea de relații, stabilitate financiară prin păstrarea serviciului etc.)					

4. Sunt obligat(ă) să învăț pentru păstrarea locului de muncă					
5. Este important să învăț pentru mobilitate profesională					
6. Învăț continuu pentru a fi promovată					
7. Învăț pentru creșterea venitului					
8. Particip doar la cursuri recomandate, finanțate de angajatorul școală					
9. Particip la cursuri din proprie inițiativă					
10. Particip la cursuri recomandate de angajatori, finanțate din fonduri proprii.					
11. Sunt nevoit(ă)/obligat(ă) să învăț pentru reconversie profesională					
c. Factori ce împiedică învățarea					
1. Nu există prevederi care să reglementeze instruirea periodică					
2. Oboseala mă împiedică să învăț continuu					
3. Rezistența la schimbare mă împiedică să învăț continuu					
4. Lipsa abilităților de învățare este un factor care mă împiedică să învăț					
5. Comoditatea este motivul pentru care nu învăț					
d. Forme de instruire/ educare preferate					
1. Prefer să particip la forma de instruire în clasă, față-în-față cu formatorii (cursuri)					
2. Instruirea practică (la locul de muncă, schimb de experiență) este mai eficientă					
3. Autoeducarea (studiul în bibliotecă, mass-media, internetul) este mai eficientă în cazul meu					
e. Domenii de interes					
1. <i>Educație profesională</i> (necesitatea dobândirii de competențe cât mai diverse și complexe, schimbarea politicii de angajare, schimbarea profilurilor ocupaționale, locuri de muncă fluctuante) reprezintă un domeniu de interes pentru educația mea continuă					
2. <i>Educația social-cetățenească</i> (să cunoască drepturile și responsabilitățile, pentru a ști să negocieze, să poarte un dialog pașnic, să lucreze în echipă, să fie toleranți, să accepte diversitatea, să recunoască sisteme și valori diferite) reprezintă un domeniu de interes pentru educația mea continuă					
3. <i>Educația de bază</i> (cititul, scrisul, competențele digitale, competențele antreprenoriale, limbile străine, cultură tehnologică, deprinderile sociale) reprezintă un domeniu de interes pentru educația mea continuă					
4. <i>Educația pentru timpul liber</i> (petrecerea timpului liber, odihna, divertismentul, dezvoltarea culturală a personalității) reprezintă un domeniu de interes pentru educația mea continuă					
f. Abilități de învățare a cadrelor didactice Care considerați că sunt abilitățile dvs. de învățare:					
f1. Abilități de învățare teoretică					

1. Memoria					
2. Concentrarea atenției					
3. Gândire critică					
4. Intuiția, flerul					
5. Creativitatea					
6. Inovația					
7. Flexibilitate și autonomie					
f2. Abilități practice					
1. Experiența de lucru (know-how)					
2. Pregătirea tehnică / vocațională					
3. Abilitatea de a face față unei situații conjuncturale					
4. Abilitatea de a lucra în echipă (munca în grup)					
5. Asumarea responsabilității					
6. Comportament social adecvat					
7. Abilitatea de a face față unei situații conflictuale					

Întrebări de caracterizare demografică a eșantionului:

Grupa vârstă (ani)	Bifă de răspuns
20-24	
25-29	
30-34	
35-39	
40-44	
45-49	
50-54	
55-59	
60-64	
Gen	
Feminin	
Masculin	

Vă mulțumim pentru implicare!

**Anexa 6 Chestionar privind investigarea opiniei elevilor
asupra procesului educativ de la Colegiul Tehnic
„Batthyány Ignác” Gheorgheni**

CHESTIONAR

Dragi elevi,

Conducerea și corpul profesoral al Colegiului Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni realizează o cercetare privind colectarea opiniilor și părerilor voastre asupra procesului educativ, de învățământ din școala noastră. Rezultatele și concluziile acestei cercetări se doresc a fi utilizate pentru creșterea calității produsului educativ și a procesului de realizare-livrare a acestuia, ca urmare a formulării unor măsuri menite să crească calitatea procesului educativ, în toate aspectele sale, în beneficiul vostru și al cadrelor didactice.

Vă rugăm să răspundeți la întrebările de mai jos marcând cu X răspunsul corespunzător opiniei/părerii voastre.

Vă asigurăm că răspunsurile date de voi nu vor fi folosite în alte scopuri, decât cele declarate prin prezentarea făcută asupra cercetării.

1. De ce ai ales să urmezi cursurile acestei școli?

Este singura din localitate (cea mai aproape de casă) care are calificarea/specializarea pe care am dorit să o urmez	
Garanția promovării examenului de certificare a competențelor profesionale	
Găsirea unui loc de muncă după absolvire	
Părinții au luat această decizie	
Nu am avut un motiv anume	
Alte motive	

2. Înainte de a opta pentru această școală ce surse ai consultat pentru a te informa despre ce oferă?

Vizita în școală	
De pe site-ul școlii	
Din ziare și de la TV	
De la cunoștințe	
De la foști elevi	
Nu m-am informat, am ajuns din întâmplare	
Altele	

3. Ești mulțumit(ă) de cum se desfășoară orele de clasă la care participi?

Întotdeauna sunt mulțumit(ă)	
De cele mai multe ori sunt mulțumit(ă)	
De cele mai multe ori nu sunt mulțumit(ă)	
Niciodată nu sunt mulțumit(ă)	

4. Câți profesori încurajează dezvoltarea competențelor/abilităților practice?

Toți profesorii	
Majoritatea profesorilor	
Unii profesori	
Niciun profesor	

5. Ți s-au adus la cunoștință prevederile Regulamentului intern al școlii?

Da	
Nu	

6. Dacă ai răspuns „Da” la întrebarea nr. 5, precizează în ce măsură respecti prevederile acestuia:

În foarte mică măsură	
În mică măsură	
În măsură potrivită	
În mare măsură	
În foarte mare măsură	

7. Școala, prin cadrele didactice, te-a informat care este misiunea, viziunea și țintele strategice ale sale?

Da	
Nu	

8. Te simți în siguranță la școală?

Mă simt întotdeauna în siguranță la școală	
De cele mai multe ori mă simt în siguranță la școală	
De cele mai multe ori nu mă simt în siguranță la școală	
Niciodată nu mă simt în siguranță la școală	

9. Cât de curat este în școala ta?

Este foarte curat în toată școala	
Școala este curată în general	
Școala este murdară în general	
Este foarte murdar în toată școala	

10. Ai fost pregătit(ă) de profesorii tăi/dirigintele tău să acționezi în cazul unei situații medicale de urgență?

Știu doar să merg la cabinetul medical al școlii / cabinetul medical de care aparține școala	
Știu să apelez 112, să anunț cabinetul medical al școlii / cabinetul medical de care aparține școala	
Știu să acord primul ajutor, să apelez 112 sau să anunț cabinetul medical al școlii / cabinetul medical de care aparține școala	
Nu am fost pregătit deloc	

11. Ai participat la un exercițiu de evacuare în caz de incendiu sau cutremur?

Da, în fiecare semestru	
Da, o dată pe an	
Da, o singură dată de când sunt elev al acestei școli	
Niciodată	

12. Ți s-au făcut instructaje cu privire la normele de protecția muncii în clasă, laboratoare/ateliere școală/locul de desfășurare a stagiului de pregătire practică la agenții economici?

Da, în fiecare semestru	
Da, în fiecare an	
Niciodată	

13. Ai fost instruit(ă) cu privire la respectarea normelor de siguranță și securitate în muncă înainte de începerea stagiului de pregătire practică?

Da	
Nu	

14. În opinia ta, nivelul dotărilor cu mijloace și materiale pentru desfășurarea orelor de laborator și de pregătire practică este:

Nesatisfăcător	
Satisfăcător	

Bun	
Foarte bun	

15. Orarul pe care l-ai primit este respectat?

Da	
Nu	
Nu mă interesează	

16. Cum ți se par sarcinile școlare pentru tine: (Exemple: teme, proiecte, participare la ore etc.)

Prea multe, dificile și obositoare	
Potrivit de multe, dificile și obositoare	
Puține, ușoare și atractive	
Foarte ușoare	
Altă situație	

17. Profesorii tăi te învață să folosești noțiunile învățate în situații cotidiene de viață?

Întotdeauna	
Adesea	
Uneori	
Niciodată	

18. Colaborezi în rezolvarea sarcinilor de lucru primite în timpul orelor:

În perechi	
În grupuri	
Nu colaborez cu nimeni, lucrez individual	

19. Ești încurajat(ă) de profesori în timpul orelor să îți afirmi propriile idei?

Întotdeauna	
Adesea	
Uneori	
Niciodată	

20. Îți cer profesorii să faci legături între informațiile predate la diferite discipline teoretice (ex.: matematică, fizică, chimie, biologie, etc.) cu disciplinele tehnologice de specialitate

Da, majoritate profesorilor	
Nu, niciunul dintre profesori	
Nu îmi dau seama	

21. În timpul orelor de clasă ai avut ocazia să îți faci propriul plan de muncă?

Întotdeauna	
Adesea	
Uneori	
Niciodată	

22. Profesorii tăi folosesc la ore și alte materiale didactice în afară de manual, tablă și cretă? (Exemple de materiale didactice: culegeri de texte la limba română sau la istorie, culegeri de exerciții și probleme la matematică, fizică, chimie, biologie, planșe, hărți, modele, truse pentru experimente, culori, hârtie și carton pentru desen, mingi sau cercuri pentru educație fizică, diferite unelte pentru obiectele tehnologice etc.)

La toate orele	
La majoritatea orelor	
La unele ore	
Niciodată, la nicio oră	

23. La ce discipline folosești TIC?

Istorie	
Matematică	
Informatică	
Chimie	
Limbi moderne	
Geografie	
Discipline tehnice	
Altele	

24. Ai acces în școală la Internet?

Da, la toate orele și în toate spațiile	
Da, doar la orele de TIC și informatică	
Da, în afara orelor de curs	
Nu am acces la Internet	

25. În opinia ta, mijloacele de învățământ și auxiliarele curriculare pentru orele de instruire practică sunt:

Insuficiente numeric și de slabă calitate	
Insuficiente numeric, dar de bună calitate	
Suficiente numeric, dar de slabă calitate	
Suficiente numeric și de foarte bună calitate	

26. Ai acces la biblioteca școlii?

Întotdeauna	
Adesea	
Uneori	
Niciodată	

27. Care este frecvența cu care împrumuți/consulti o carte de la bibliotecă?

O dată pe săptămână	
O dată la două săptămâni	
O dată pe lună	
O dată pe semestru	
O dată pe an	
Nu împrumut/consult cărți niciodată	

28. Planificarea / Orarul orelor de specialitate în spațiile școlare special destinate este:

Nesatisfăcătoare	
Satisfăcătoare	
Bună	
Foarte bună	

29. În ce măsură agenții economici la care îți desfășori stagiul de pregătire practică răspund așteptărilor tale?

Nu răspund deloc cerințelor mele de pregătire practică	
Răspund într-o oarecare măsură cerințelor mele de pregătire practică	
Răspund la majoritatea cerințelor mele de pregătire practică	
Răspund în totalitate cerințelor mele de pregătire practică	

30. Școala ta în parteneriat cu agenții economici la care îți desfășori stagiul de pregătire practică organizează activități de "job shadowing" (activități de familiarizare cu piața locurilor de muncă, petrecând câteva ore în "umbra" unui părinte sau angajat din domeniul dorit):

Semestrial	
Anual	
O dată la patru ani	
Nu organizează niciodată	

31. Ți-au acordat profesorii tăi sprijin suplimentar la învățatură, la școală, atunci când l-ai solicitat?

Da, toți profesorii	
Da, majoritatea profesorilor	
Da, unii profesori	
Nu, niciun profesor	
Nu a fost cazul	

32. Profesorii tăi ți-au spus la începutul anului școlar cum vei fi evaluat la disciplinele de studiu?

Da, de fiecare profesor	
Da, numai de unii profesori	
Nu, nici-un profesor nu a făcut-o	

33. Notele pe care le obții sunt anunțate:

Imediat	
La finalul săptămânii	
La finalul lunii	
La finalul semestrului	

34. Ți s-a oferit ocazia să-ți acorzi nota singur?

Întotdeauna	
Adesea	
Uneori	
Niciodată	

35. Ai carnet de elev?

Da	
Nu	

36. Dacă ai răspuns „Da” la întrebarea nr. 35, este carnetul tău de elev completat cu notele / mediile pe care le-ai obținut pe parcursul semestrului/anului?

Da	
Nu	
Este parțial completat	

37. Cum te recompensează profesorii tăi pentru rezultatele tale școlare?

Primesc laude în fața clasei sau a școlii	
Primesc, la final de an școlar, premiu	
Părinții mei primesc acasă scrisoare de laudă	
Nu sunt lăudat niciodată, chiar dacă merit	
Nu am pentru ce să fiu lăudat	

38. Comunicarea cu dirigintele clasei este:

Nesatisfăcătoare	
Satisfăcătoare	
Bună	
Foarte bună	

39. Susținerea pe care dirigintele și profesorii școlii ți-au oferit-o în dezvoltarea personală este:

Nesatisfăcătoare	
Satisfăcătoare	
Bună	
Foarte bună	

40. Faci parte din Consiliul elevilor?

Da, doar din Consiliul elevilor pe clasă	
Da, din Consiliul elevilor pe școală	
Nu	

41. Dacă faci parte din Consiliul elevilor pe școală, cu ce frecvență se întrunește acest consiliu?

Regulat, de 2 ori pe lună	
Regulat, o dată pe lună	
Nu se întrunește niciodată	
Nu știu	

42. Ai participat la vreo activitate extrașcolară organizată de școală? Exemple: serbări, excursii, vizite la muzee sau la alte instituții, excursii, proiecte școlare, întâlniri cu diverse personalități, discuții pe diferite teme, etc.

Da	
Nu	

43. Școala în care înveți este implicată în proiecte locale, naționale sau internaționale?

Da	
Nu	
Nu știu	

44. Ai participat la activități destinate prevenirii consumului de alcool, tutun, droguri desfășurate în școală?

Da	
Nu	

45. Ca elev, ai participat sau participi la activități de voluntariat?

Da	
Nu	

46. Dacă ai răspuns "da" la întrebarea nr. 45, cine a organizat activitățile la care ai participat?

Organizații non-guvernamentale care sunt în parteneriat cu școala	
Școala	
Agenți/unități economice care sunt în parteneriat cu școala	
Biserica din localitate	
Primăria	
Alți organizatori	

47. Comunicarea ta cu conducerea școlii este:

Nu există comunicare	
Nesatisfăcătoare	
Satisfăcătoare	
Bună	
Foarte bună	

48. Au primit părinții tăi acasă vreo adresă / scrisoare de la școală?

Da	
Nu	
Nu știu	

49. Dacă ai răspuns „Da” la întrebarea nr. 48, conținutul adresei / scrisorii se referea la:

Felicitări pentru rezultatele foarte bune pe care le-ai avut la învățătură	
Comunicare situației școlare	
Invitație la ședința cu părinții	
Sanțiuni primită	
Altele	

50. De câte ori vin părinții/tutorele tăi/tău la școală?

O dată pe an	
O dată pe semestru	
O dată pe lună	
O dată pe săptămână	
Ori de câte ori este nevoie	
Niciodată	

51. Părinții sau tutorele tău au participat la vreo activitate organizată de școală?

Da, la serbările de final de an școlar	
Da, la toate activitățile extrașcolare la care au fost invitați de școală	
Nu, nu au participat niciodată la vreo activitate organizată de școală	
Nu știu	

52. Folosești manuale școlare aprobate de Ministrul Educației Naționale (MEN)?

Da, numai la toate disciplinele din orar	
Da, numai la unele obiecte	
Există unele discipline la care folosesc manuale care nu sunt aprobate de MEN	

53. La ce discipline de studiu NU ai parcurs toată materia?

Limba română	
Limbi moderne	
Matematică	
Științe ale naturii (fizică, chimie, biologie)	
Istorie	
Geografie	
Arte (muzică, desen)	
Educație fizică	
Discipline tehnologice din specialitatea aleasă	
Alte discipline	

54. Cu ce persoane din școală discuți despre problemele tale personale?

Cu colegii de clasă sau alți colegi din școală	
Cu dirigintele clasei	
Cu anumiți profesori	
Cu directorul școlii	
Cu consilierul/psihologul școlar	
Cu alte persoane din școală	
Nu vorbesc cu nimeni din școală despre problemele mele personale	

55. Dacă la întrebarea nr. 54 ai ales o variantă în care discuți cu cineva din școală, cât de des discuți?

Zilnic	
Săptămânal	
Lunar	
De 1-2 ori pe semestru	
O dată pe an sau mai rar	

56. Te-ai simțit discriminat, pe vreun motiv, vreodată, la școală?

Da	
Nu	

57. Ce dorești să faci după absolvire?

Să continui studiile în învățământul postliceal	
Să continui studiile în învățământul superior	
Să mă angajez mai întâi, apoi, dacă voi putea, să continui și studiile	
Să mă angajez	
Nu m-am hotărât	

Întrebări de caracterizare demografică a eșantionului:

Clasa:

IX	
X	
XI	
XII	
XIII	

Învățământ formă de:

Zi	
Seral	

Gen:

Masculin	
Feminin	

Vă mulțumim pentru implicare!

**Anexa 7 Chestionar privind investigarea opiniei
angajatorilor asupra procesului educativ de la Colegiul
Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni**

PLANUL INTERVIULUI STRUCTURAT

1. Care este procentajul calificării profesionale în cadrul firmei dumneavoastră?
2. Cât de importantă este pentru dumneavoastră prezența personalului calificat în unitatea dumneavoastră?
3. Cum ați argumenta lipsa personalului calificat?
4. Cum ați caracteriza cunoștințele personalului calificat?
5. După părerea dumneavoastră unde ar trebui dezvoltat nivelul cunoștințelor personalului calificat?
6. Ați susține instituțiile de învățământ profesional atât în perfecționarea elevilor cât și a adulților?
7. Aveți nevoie de muncitori calificați?
8. Ați contribui la finanțarea perfecționării angajaților dumneavoastră?
9. Ați acorda prime salariale sau alte promovări acelor angajați care ating performanțe remarcabile?
10. Angajații dumneavoastră care se află în funcții de conducere au absolvit program de învățământ post-liceal?
11. Ați atinge performanțe remarcabile dacă angajații dumneavoastră ar fi calificați?
12. Competențele profesionale ale lucrătorilor tineri sunt corespunzătoare pentru ca aceștia să intre în câmpul muncii?
13. Este nevoie de o anumită perioadă de timp, după angajare, pentru ca noii muncitori să fie instruiți?
14. Ați fi dispus să vă trimiteți angajații la cursuri de perfecționare pentru a avea performanțe remarcabile?
15. Sunteți de părere că performanța firmei dumneavoastră depinde de abilitățile profesionale ale angajaților?
16. Schimbați des angajații, ca urmare a faptului că nu îndeplinesc responsabilitățile impuse?
17. Angajații dumneavoastră lucrează doar pentru salariu sau și din dorința de a se împlini profesional (din pasiune)?

18. Angajații dumneavoastră percep corect cu problemele financiare, economice sau de piață?
19. Muncitorii dumneavoastră sunt conștienți de faptul că performanțele atinse de ei conduc la creșterea profitului firmei și întăresc poziția pe piață a acesteia?
20. Ați primit propuneri din partea angajaților referitoare la îmbunătățirea condițiilor de muncă, cum ar putea fi vândut un produs de calitate sau oferirea unor servicii mai bune?
21. Este conștient angajatorul că în funcție de eficiența angajaților depinde profitul firmei sau imaginea acesteia?
22. Aplicați promovarea în rândul angajaților sau în funcțiile de conducere numiți persoane cu studii superioare?
23. Acceptați practicanți?
24. Aveți nevoie de practicanți?
25. Ați fi de acord să angajați un practicant bine pregătit, după absolvirea școlii?
26. Sunteți de părere că muncitorii din generația mai în vârstă sunt mai responsabili sau își îndeplinesc mai bine responsabilitățile?
27. În cadrul firmei dumneavoastră cine ocupă o funcție de conducere, un muncitor tânăr calificat sau un muncitor mai în vârstă?
28. La angajare luați în considerare competențele profesionale ale aplicatului?
29. Oferiți sarcini mai complexe muncitorilor tineri calificați fără supravegherea unui muncitor cu experiență?
30. În ce măsură sunt pregătiți absolvenții pentru executarea sarcinilor?
31. Care sunt cele mai importante deficiențe care pot fi depistate la absolvenți?
32. Care este elementul lipsă principal: cunoștințele teoretice sau cunoștințele practice?
33. Firma dumneavoastră ar ajuta instituția în asimilarea cunoștințelor practice?
34. Dacă aveți alte comentarii?

Anexa 8 Curriculum vitae



Informații personale

Nume / Prenume **Farkas Zoltán Béla**
Adresa(e) Strada Lacu Roșu 9/a, cod 535500, localitatea Gheorgheni, județul Harghita
Telefon(-oane) 0745-261069
E-mail(uri) zoli_farkas@yahoo.com
Naționalitate) Maghiară
Data nașterii 16.07.1961
Sex masculin

Experiența profesională

Perioada 1996 – prezent
Funcția sau postul ocupat director
Principalele activități și responsabilități Programarea, organizarea și evaluarea întregii activități a unității de învățământ;
Conducerea unității de învățământ, conform atribuțiilor și responsabilităților stabilite prin lege.
Numele și adresa angajatorului Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni
Tipul activității sau sectorul de activitate învățământ

Perioada 01.09.1990 - 1996
Funcția sau postul ocupat Director adjunct
Principalele activități și responsabilități Conducerea unității de învățământ, conform atribuțiilor și responsabilităților stabilite prin lege
Numele și adresa angajatorului Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni
Tipul activității sau sectorul de activitate învățământ

Perioada 01.09.1989 - prezent
Funcția sau postul ocupat Profesor de fizică
Principalele activități și responsabilități Activități didactice de predare – învățare și evaluare conform planurilor de învățământ
Numele și adresa angajatorului Colegiul Tehnic „Batthyány Ignác” Gheorgheni
Tipul activității sau sectorul de activitate învățământ

Perioada Februarie 2007 - prezent
Funcția sau postul ocupat Colaborator extern ARACIP, expert în evaluare și acreditare

Principalele activități și responsabilități	<ul style="list-style-type: none"> - desfășurarea vizitelor de evaluare externă în vederea autorizării, acreditării și evaluării periodice a unităților de învățământ; - întocmirea rapoartelor și a subrapoartelor de autorizare, de acreditare, respectiv de evaluare externă a calității, cu ocazia desfășurării vizitelor în teren; - înaintarea, către departamentele din cadrul ARACIP, a rapoartelor de autorizare, de acreditare, respectiv de evaluare externă a calității, întocmite cu ocazia desfășurării vizitelor în teren, în termenul stabilit de lege; - înaintarea de propuneri de măsuri de ameliorare a instrumentelor de lucru utilizate în activitățile de evaluare și acreditare, în vederea eficientizării activității ARACIP.
Numele și adresa angajatorului	Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP), Str. Spiru Haret nr. 12, sect. 1, București
Tipul activității sau sectorul de activitate	Sector public, educație
Perioada	Februarie 2004 – februarie 2007
Funcția sau postul ocupat	Colaborator extern al Comisiei Naționale de Evaluare și Acreditare a Învățământului Preuniversitar (CNEAIP)
Principalele activități și responsabilități	<ul style="list-style-type: none"> - desfășurarea vizitelor de evaluare externă în vederea autorizării unităților de învățământ; - întocmirea rapoartelor și a subrapoartelor de autorizare, cu ocazia desfășurării vizitelor în teren; - participare la ședințele Comisiei Naționale de Evaluare și Acreditare a Învățământului Preuniversitar: analiza rapoartelor de evaluare, propunere de acordare a autorizației de încredere
Numele și adresa angajatorului	Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP), Str. Spiru Haret nr. 12, sect. 1, București
Tipul activității sau sectorul de activitate	Sector public, educație
Perioada	2011
Funcția sau postul ocupat	Expert pe termen scurt în cadrul proiectului strategic „ Dezvoltarea sistemului național de management și asigurare a calității în învățământul preuniversitar ” - ID 2984, în care ARACIP este beneficiar
Principalele activități și responsabilități	Activități de pilotare a standardelor specifice de calitate – de acreditare și de referință în unitățile de învățământ preuniversitar de stat (aprecierea gradului de îndeplinire a cerințelor minime din standardele naționale de acreditare și identificarea punctelor slabe)
Numele și adresa angajatorului	Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP), Str. Spiru Haret nr. 12, sect. 1, București
Tipul activității sau sectorul de activitate	Sector public, educație

Perioada	Mai – iunie 2011
Funcția sau postul ocupat	Expert pe termen scurt în cadrul proiectului strategic Dezvoltarea culturii calității și furnizarea unei educații de calitate în sistemul de învățământ preuniversitar din România prin implementarea standardelor de referință (POSDRU/85/1.1/S/55330), în care ARACIP este beneficiar
Principalele activități și responsabilități	activități de formare și evaluare a participanților la activitățile de formare a directorilor, membrilor Consiliilor de administrație și ai comisiilor de evaluare și asigurare a calității din unitățile de învățământ preuniversitar
Numele și adresa angajatorului	Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP), Str. Spiru Haret nr. 12, sect. 1, București
Tipul activității sau sectorul de activitate	Sector public, educație
Perioada	Octombrie - decembrie 2011
Funcția sau postul ocupat	Expert pe termen scurt în cadrul proiectului strategic Dezvoltarea culturii calității și furnizarea unei educații de calitate în sistemul de învățământ preuniversitar din România prin implementarea standardelor de referință (POSDRU/85/1.1/S/55330), în care ARACIP este beneficiar
Principalele activități și responsabilități	activități de monitorizare a activităților de pilotare a metodologiei de evaluare externă a calității educației
Numele și adresa angajatorului	Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP), Str. Spiru Haret nr. 12, sect. 1, București
Tipul activității sau sectorul de activitate	Sector public, educație
Perioada	2007 până în prezent
Funcția sau postul ocupat	profesor metodist
Principalele activități și responsabilități	Inițierea și derularea de stagii de formare în domeniul asigurării calității Coordonarea de programe și proiecte educaționale
Numele și adresa angajatorului	CASA CORPULUI DIDACTIC „APACZAI CZERE IANOS” MIERCUREA CIUC, cu sediul în MIERCUREA CIUC, STR. Str. Toplița nr. 20, JUD. HARGHITA
Tipul activității sau sectorul de activitate	Educație și formare
Educație și formare	
Perioada	2010 - 2015
Calificarea / diploma obținută	-
Discipline principale studiate / competențe dobândite	Doctorand în domeniul Inginerie și Management Titlul tezei de doctorat: „Impactul managementului calității asupra dezvoltării competențelor tehnice în vederea compatibilizării cu spațiul european și corelarea cu cerințele pieței”

Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Universitatea Politehnica Timișoara
Nivelul în clasificarea națională sau internațională	-
Perioada	2004 - 2006
Calificarea / diploma obținută	Diplomă de master
Discipline principale studiate / competențe dobândite	Management educațional
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Universitatea „Lucian Blaga” din Sibiu
Nivelul în clasificarea națională sau internațională	ISCED 5 +
Perioada	6 – 13.11.2004
Calificarea / diploma obținută	Certificat de perfecționare
Discipline principale studiate / competențe dobândite	Stagiul de perfecționare cu tema „Organizarea și conducerea învățământului minoritar în perspectiva cerințelor europene în domeniu”
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Colaborare între Ministerul Educației din România și Ministerul Educației din Ungaria
Nivelul în clasificarea națională sau internațională	-
Perioada	16 – 22.11.2003
Calificarea / diploma obținută	Certificat de participare
Discipline principale studiate / competențe dobândite	Cursul „Conducerea unităților de învățământ”
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Colaborare între Ministerul Educației din România și Ministerul Educației din Ungaria
Nivelul în clasificarea națională sau internațională	-
Perioada	24 – 30.09.2000
Calificarea / diploma obținută	Adeverință
Discipline principale studiate / competențe dobândite	Cursul „Conducerea instituțiilor de învățământ”
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Centrul pentru Perfecționarea Personalului Didactic, Ungaria
Nivelul în clasificarea națională sau internațională	-
Perioada	Mai – iunie 2009
Calificarea / diploma obținută	Certificat de absolvire
Discipline principale studiate / competențe dobândite	Ocupația Formator de formatori (cod COR: 241207)

Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	Institutul de Training, Studii și Cercetări PIMMJM
Nivelul în clasificarea națională sau internațională	Program de formare continuă
Perioada	Noiembrie 2006 - ianuarie 2007
Calificarea / diploma obținută	Expert în evaluare și acreditare/ Atestat de formare continuă a personalului didactic
Discipline principale studiate / competențe dobândite	Competențe de evaluator extern în domeniul calității educației, în învățământul preuniversitar
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	ARACIP și Casa Corpului Didactic Miercurea Ciuc
Nivelul în clasificarea națională sau internațională	Program de formare continuă
Perioada	2009
Calificarea / diploma obținută	Formator în domeniul asigurării calității educației/ Atestat de formare continuă a personalului didactic, înscris în Registrul formatorilor în domeniul asigurării calității educației
Discipline principale studiate / competențe dobândite	Competențe de formator în domeniul calității educației în învățământul preuniversitar
Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare	ARACIP și Casa Corpului Didactic Miercurea Ciuc
Nivelul în clasificarea națională sau internațională	Program de formare continuă

Limba(i) străină(e)Autoevaluare
Nivel european

	Înțelegere		Vorbire	
	Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral
Limba engleză	B2 Utilizator independent	B2 Utilizator independent	B2 Utilizator independent	B2 Utilizator independent

- Competențe și abilități sociale
- capacitate de comunicare și de lucru în echipă;
 - capacitatea de a evalua cu obiectivitate rezultatele activității;
 - asumarea responsabilităților.

Competențe și aptitudini organizatorice	- competențe în organizarea echipei de profesori și a echipei administrative, în condiții de eficiență, dobândite la cursuri de perfecționare, precum și în activitatea zilnică; - capacitatea de a lua decizii în situații diferite.
Competențe și cunoștințe de utilizare a calculatorului	Operare PC – MS Office Professional (Word, Excel, Access, PowerPoint); Utilizarea Internetului .
Permis(e) de conducere	Da

Anexe

Lista lucrărilor științifice publicate în calitate de doctorand

16 sept. 2015

Fiz. Zoltán Béla FARKAS

LISTA DE LUCRĂRI ȘTIINȚIFICE PUBLICATE ÎN PERIOADA PROGRAMULUI DOCTORAL

Fiz. Zoltán Béla FARKAS

- (1) Foldvary-Schramko H. K., **Farkas Z. B.**, Draghici A. (2011). Diagnosis of Knowledge Management Activities in the Engineering Education, în Carausu C., Ciofu C., Tabacaru L., Coteata M. (Eds.), Proceedings of the 15th International Conference Modern Technologies, Quality and Innovation, vol I, Iasi-Chisinau-Belgrad (ModTech 2011), 25-27 May 2011, Vadul lui Voda, Chisinau, Rep. Moldova, (ISSN 2069-6736), pag. 412-416.
- (2) Harpan I., **Farkas Z. B.**, Draghici A. (2012). A Proposed Methodology for the Competencies Used Overview Report Development, Proceedings of the 3rd Review of Management and Economic Engineering, International Management Conference "A new dilemma: between East and West", Todesco Publishing House 2012 (ISSN 2247 – 8639, ISSN-L 2247-8639), pag. 275 – 286. (*indexată CNCSIS B+, UlrichsWeb, Index Copernicus*)
- (3) **Farkas Z. B.** (2013). Quality management in technical and vocational education and training, în: Boldea I. (editor), Studies on literature discourse and multicultural dialogue, section: Language and Discourse, Ed. Arhipelag XXI, Tg. Mureș (ISBN 978-606-93590-3-7) pag. 784-788
- (4) **Farkas Z. B.** (2014). Quality management in technical and vocational education and training, 14th International Scientific Days "Changing, Adapting Agriculture and Countryside", Karoly Robert College Gyongyos, Ungaria, 27-28 Martie 2014 (ISBN 978-963-9941-76-2), pag. 415-424
- (5) **Farkas Z. B.**, Baesu V., Popescu A. D. (2014). Research on Human Resources Motivation and Satisfaction, în Cross-Cultural Management Journal (ISSN-L: 2286-0452), CMJ 30, Volume XVI, Special Issue 1/2014: The Creative Potential of Cross-Cultural Exchange, pag. 252-272 (*indexată RePec-IDEAS, EconPapers, UlrichsWeb, CEEOL, Ebsco Publishing, Index Copernicus, Euro Internet, NewJour, ScienceCentral.com*)
- (6) Sirbu R. M., Borca C., **Farkas Z. B.** (2014). Debate on Romania Integration in European Union, SEA-Practical Application of Science (Fundatia Română pentru Inteligența Afacerii), (2), 2014, Issue 3, pag. 554-564 (*indexată RePec-IDEAS, EconPapers, UlrichsWeb, CEEOL, Ebsco Publishing, Index Copernicus, Euro Internet, NewJour, ScienceCentral.com*)
- (7) Draghici A., Baesu V., **Farkas Z. B.**, Marian L. (2014). How teaching staff motivation can improve professional satisfaction and performance? Proceedings of 11th International Conference "Efficiency and Responsibility in Education 2014" (EFFICIENCY AND RESPONSIBILITY IN EDUCATION 2014, ERiE 2014), Czech University of Life Science Prague, ISBN 978-80-213-2468-8, pag. 86-93. (*indexată ISI Thomson*)
WOS:000351960900011
- (8) Baesu V., Marian L., **Farkas Z-B.** (2014). Education evaluation – a proposed approach for the technical schools in Romania, 8th International Conference Interdisciplinarity in Engineering, INTER-ENG 2014, 9-10 October 2014, Tirgu Mures, Romania, Procedia Technology Journal, vol. 19/2015, pag. 1115-1122, doi:10.1016/j.protcy.2015.02.159(*indexată ISI Thomson*)
- (9) Baesu V., Albulescu C. T., **Farkas Z-B.**, Draghici A. (2014). Determinants of the High-Tech Sector Innovation Performance in the European Union: A Review, 8th International Conference on Interdisciplinarity in Engineering, (INTER-ENG Conference, 9-10 October 2014, Tg. Mures,

- Romania <http://www.inter-eng.upm.ro/2014/>), Procedia Technology Journal, vol. 19/2015, pag. 371-378, doi:10.1016/j.protcy.2015.02.053, **(indexată ISI Thomson)**
- (10) Draghici A., Harpan I., **Farkas Z. B.**, Fistis G. (2014). Web platform for the occupational risk evaluation, în Popescu D. (Ed.), Proceedings of the 2014 International Conference on Production Research – Africa, Europe and Middle East and 3rd International Conference on Quality and Innovation in Engineering and Management (ICPR-AEM 2014), Cluj-Napoca, iulie 2014 (ISBN: 978-973-662-978-5), pag. 139-142 **(indexată ISI Thomson)WOS:000346410700027**
- (11) Ivascu L., Draghici G., Fistis G., Harpan I., **Farkas Z. B.** (2014). A proposed framework for the risk management evaluation, în Popescu D. (Ed.), Proceedings of the 2014 International Conference on Production Research – Africa, Europe and Middle East and 3rd International Conference on Quality and Innovation in Engineering and Management (ICPR-AEM 2014), Cluj-Napoca, iulie 2014 (ISBN: 978-973-662-978-5), pag. 275 - 280 **(indexată ISI Thomson)WOS:000346410700051**