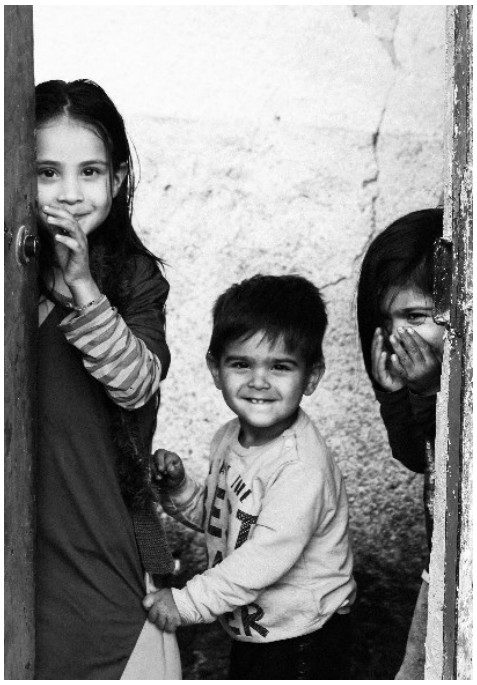
MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Factori determinanți pentru participarea la educație a copiilor de etnie romă



Coordonatori:

Delia Goia

Lucian Voinea

Adela Mihaela Țăranu, Simona A. Pascal

Ancuța Plăeșu, Oana-Cristiana Iftode

I. Metodologia cercetării

II. Accesul și participarea la educație

III. Experiența de învățare școlară: angajamentul în învățare și practicile de sprijin pentru elevii de etnie romă

IV. Calitatea vieții elevilor: condiții de trai, bunăstare și experiențe cotidiene

V. Discriminare și excluziune în mediul școlar și comunitar

VI. Valori privind tranziția la viața adultă: întemeierea unei familii, rolurile de gen și factori de succes în viață

București 2026

ISBN: 978-606-8966-54-0

Autori:

Partea I. Metodologia cercetării
Delia Goia, Diana-Paula Simionescu, Marius Lazăr

Partea a II-a. Accesul și participarea la educație
Lucian Voinea, Irina Horga, Otilia Apostu, Miruna Miulescu, Andreea Diana Scoda
Carmen Bostan, Monica Cuciureanu, Cristina Valentina Slovineanu

Partea a III-a. Experiența de învățare școlară: angajamentul în învățare și practicile de sprijin pentru elevii de etnie romă
Adela Mihaela Țăranu, Simona A. Pascal, Adrian Mircea, Angelica Mihăilescu, Laura Căpiță,
Luminița Catană, Gabriela Niță, Veronica L.V. Torcărescu, Carmen Bălășoiu

Partea a IV-a. Calitatea vieții elevilor: condiții de trai, bunăstare și experiențe cotidiene
Partea a V-a. Discriminare și excluziune în mediul școlar și comunitar
Partea a VI-a. Valori privind tranziția la viața adultă: întemeierea unei familii, rolurile de gen și factori de succes în viață
Ancuța Plăeșu, Oana Iftode, Ana-Maria Dalu, Delia Goia, Marius Lazăr,
Diana-Paula Simionescu, Speranța Țibu, Corina-Cristiana Neacșu-Dalu, Petre Botnariuc
Andra Făniță, Manuela Manu, Ioana Ștefănescu

Coordonator metodologie cercetare cantivativă:
Delia Goia

Prelucrarea statistică a datelor:
Delia Goia – analiză și prelucrare date cantitative sondaj elevi de etnie romă și baza de date SIIIR
Marius Lazăr – prelucrare date cantitative sondaj directori unități de învățământ și sondaj inspectori școlari pentru romi și minorități
Diana Paula Simionescu – prelucrare date cantitative sondaj profesori

Echipa de colectare a datelor de cercetare calitativă:
Otilia Apostu, Carmen Bostan, Petre Feodorian Botnariuc, Monica Cuciureanu, Irina Horga,
Oana-Cristiana Iftode, Marius Lazăr, Miruna Miulescu, Gabriela Niță, Simona A. Pascal,
Ancuța Plăeșu, Andreea Diana Scoda, Cristina Valentina Slovineanu, Veronica L. V. Torcărescu,
Adela Mihaela Țăranu, Speranța Țibu, Lucian Voinea

Traducere și adaptarea intrumentului standardizat SEIL:
Ligia Sarivan, Adrian Mircea, Lavinia Moldovan, Ionuț Căpeneață

Tehnoredactare și design:
Cristina Valentina Slovineanu

Credit imagini coperta: Surendra Basnet, Rahime Gül și Kaboompics de pe platforma Pexels

Institutul de Științe ale Educației, București 2026
ISBN: 978-606-8966-54-0

Acest raport de cercetare nu poate fi reprodus parțial sau integral, fără acordul scris obținut în prealabil de la Institutul de Științe ale Educației.

Factori determinanți pentru participarea la educație a copiilor de etnie romă

Coordonatori:

partea I: **Delia Goia**
partea II: **Lucian Voinea**
partea III: **Adela Mihaela Țăranu și Simona A. Pascal**
părțile IV, V, VI**: Ancuța Plăeșu și Oana-Cristiana Iftode**

Institutul de Științe ale Educației, București 2026

CUPRINS

INTRODUCERE 1

PARTEA I. METODOLOGIA CERCETĂRII 3

I.1. Introducere 3

I.2. Designul cercetării 3

I.2.1. Abordarea mixtă (cantitativă și calitativă) 3

I.2.2. Corelarea dintre obiective, dimensiuni, indicatori și instrumente 3

I.3. Surse de date și metode de colectare 5

I.3.1. Analiza datelor statistice și administrative (SIIIR, Modulul de monitorizare a segregării) 5

I.3.2. Sondajul de opinie 5

I.3.3. Date factuale furnizate de unitățile de învățământ 5

I.3.4. Cercetarea calitativă în comunități/ școli 5

I.4. Instrumentele de cercetare 6

I.4.1. Chestionare și ghiduri de interviu/ focus grup 6

I.4.2. Scale și indici compoziți 12

I.5. Eșantionarea 13

I.5.1. Strategia de eșantionare 13

I.5. 2. Unități de analiză și criterii de selecție 13

I.5.3. Eșantionul proiectat: dimensiune, structură și distribuție 13

I.5.4. Eșantionul realizat: gradul de realizare a eșantionului 13

I.6. Selecția comunităților pentru cercetarea calitativă 15

I.6.1. Criterii de selecție 15

I.6.2. Descrierea comunităților/școlilor incluse în cercetarea calitativă 16

I.7. Analiza datelor 17

I.7.1. Analiza datelor din sondajul de opinie – elevi de etnie romă 17

I.7.2. Analiza datelor administrative (SIIIR). 18

I.7.3. Analiza datelor din sondajul de opinie adresat cadrelor didactice 18

I.7.4. Analiza datelor din sondajul de opinie – directori 19

I.7.5. Analiza datelor din sondajul de opinie – inspectori școlari pentru romi și minorități 19

I.7.6. Analiza datelor calitative 19

I.8. Limitări metodologice 20

I.9. Considerații etice 20

PARTEA II. ACCESUL ȘI PARTICIPAREA LA EDUCAȚIE 22

II.1. Context – cadru strategic și intervenții de sprijin pentru participarea la educație 27

II.2. Tematica analizată 31

II.3. Rezultatele cercetării 32

II.3.1. Asumarea identității etnice de către elevii declarați de etnie romă 32
II.3.1.1. Concluzii 34
II.3.2. Participarea școlară a elevilor de etnie romă 34
II.3.2.1. Noțiuni introductive și reglementarea legislativă a absenteismului și abandonului școlar 34
II.3.2.2. Accesibilitatea școlii 36
II.3.2.3. Absenteismul școlar al elevilor de etnie romă 38
II.3.2.4. Abandonul școlar al elevilor de etnie romă 41
II.3.2.5. Aspirațiile educaționale/ intențiile de continuare a studiilor în rândul elevilor de etnie romă 42
II.3.2.6. Concluzii 45
II.3.3. Factorii care influențează participarea școlară a elevilor de etnie romă 45
II.3.3.1. Perspectiva elevilor 46
II.3.3.2. Perspectiva profesorilor 53
II.3.3.3. Perspectiva directorilor 56
II.3.3.4. Perspectiva inspectorilor școlari pentru romi și minorități 58
II.3.3.5. Perspectiva părinților și a copiilor cu abandon școlar/neșcolarizare 59
II.3.3.6. Concluzii 61
II.3.4. Strategii instituționale și măsuri de sprijin pentru participarea la educație a copiilor de etnie romă 62
II.3.4.1. Priorități privind participarea la educație a copiilor de etnie romă 62
II.3.4.2. Forme, resurse și instrumente de sprijin pentru participarea la educație a copiilor de etnie romă 62
II.3.4.3. Proiecte și programe derulate pentru susținerea accesului și participării la educație a elevilor de etnie romă 71
II.3.4.4. Colaborarea școlilor cu diverși factori pentru sprijinirea participării la educație 73
II.3.4.5. Formarea continuă a personalului din școli cu ponderi mari de elevi de etnie romă 74
II.3.4.6. Propuneri ale actorilor școlari pentru stimularea participării copiilor de etnie romă la educație 76
II.3.4.7. Concluzii 78
II.3.5. Concluzii generale și recomandări 79
II.3.5.1. Concluzii generale 79
II.3.5.2. Recomandări 86
Bibliografie 91
PARTEA III. EXPERIENȚA DE ÎNVĂȚARE ȘCOLARĂ: angajamentul în învățare și practicile de sprijin pentru elevii de etnie romă 93
III.1. Introducere conceptuală și metodologică 104
III.2. Angajamentul în învățarea școlară la elevii de etnie romă 109

III.2.1. Angajamentul afectiv în învățare ... 110
III.2.2. Angajamentul comportamental în învățare ... 113
III.2.3. Angajamentul cognitiv în învățare ... 116
III.2.4. Încrederea elevilor că pot face față cerințelor școlii și angajamentul în învățare ... 121
III.2.5. Ilustrare calitativă: angajamentul în învățare al elevilor ... 123
III.2.6. Concluzii ... 127
III.3. Experiența de învățare a elevilor de etnie romă: sprijinul perceput ... 129
III.3.1. Practicile profesorilor la clasă, percepute de elevii de etnie romă ... 129
III.3.2. Practici care contează pentru angajamentul în învățare al elevilor de etnie romă ... 132
III.3.3. Sprijinul perceput și alte coordonate ale experienței școlare: stare de bine, apartenență, participare și încrederea că pot face față cerințelor ... 134
III.3.4. Ilustrare calitativă: experiența de sprijin în învățare percepută ... 136
III.3.5. Concluzii ... 138
III.4. Capacitatea școlii de a susține învățarea elevilor de etnie romă: competențe, mecanisme, provocări ... 140
III.4.1. Autoevaluarea competenței profesorului pentru sprijinirea învățării elevilor de etnie romă ... 140
III.4.2. Bariere resimțite de profesori pentru sprijinul efectiv la clasă al elevilor de etnie romă și mecanisme pentru depășirea lor ... 147
III.4.3. Mecanisme instituționale relevante pentru implicarea în învățare a elevilor de etnie romă, din perspectiva actorilor educaționali - directori și inspectori școlari pentru romi și minorități ... 157
III.4.4. Ilustrare calitativă: conexiuni și puncte de ruptură ale lanțului sprijin–învățare ... 164
III.4.5. Concluzii ... 173
III.5. Direcții de optimizare a sprijinului în învățare pentru elevii de etnie romă, indicate de respondenți ... 175
III.5.1. Propuneri ale elevilor și ale tinerilor din afara școlii ... 175
III.5.1.a. Propuneri ale elevilor ... 175
III.5.1.b. Propuneri ale tinerilor aflați în afara școlii ... 177
III.5.2. Propuneri ale părinților ... 179
III.5.3. Propuneri ale profesorilor ... 181
III.5.4. Propuneri ale directorilor ... 185
III.5.5. Propuneri ale inspectorilor școlari pentru romi și minorități ... 188
III.5.6. Propuneri ale reprezentanților comunității locale (autorități, mediatori, reprezentanți ONG) 190
III.5.7. Concluzii ... 193
III.6. Concluzii și recomandări ... 196
Bibliografie ... 208
PARTEA IV. CALITATEA VIEȚII ELEVILOR: condiții de trai, bunăstare și experiențe cotidiene ... 211
IV.1. Profilul socio-economic al familiilor și condiții de viață ... 211
IV.1.1. Nivelul educațional al părinților ... 215
IV.1.2. Ocupația părinților și surse de venit ... 216

IV.1.3. Satisfacția față de nivelul veniturilor. Aprecierea veniturilor familiei în raport cu necesitățile.219
IV.1.4. Bunurile personale și dotările gospodăriei.... 223
IV.1.5. Aspecte privind locuirea.... 225
IV.1.6. Satisfacția față de starea de sănătate. Accesul la servicii medicale.... 229
IV.1.7. Satisfacția față de relațiile de familie.... 232
IV.1.8. Concluzii și recomandări.... 233
IV.2. Dimensiuni ale incluziunii școlare: resurse, relații și suport instituțional.... 235
IV.2.1. Accesul elevilor romi la resurse necesare pentru școală – perspectiva cadrelor didactice... 238
IV.2.2. Condiții materiale de la nivelul școlii.... 239
IV.2.3. Siguranța copiilor de etnie romă în spațiul școlar și comunitar.... 240
IV.2.4. Starea de bine a elevilor în mediul școlar.... 244
IV.2.5. Rolul serviciilor de consiliere școlară.... 249
IV.2.6. Instanțele de sprijin.... 251
IV.2.7. Relațiile elevilor cu actorii școlari. Sentimentul de apartenență la mediul școlar.... 253
IV.2.8. Concluzii și recomandări.... 261
IV. 3. Activități curente și petrecerea timpului liber.... 264
IV.3.1. Activități cotidiene și de timp liber – abordare calitativă.... 265
IV.3.1.1. Responsabilități domestice.... 266
IV.3.1.2. Îngrijirea fraților mai mici.... 267
IV.3.1.3. Implicarea copiilor romi neșcolarizați în activități remunerate.... 267
IV.3.1.4. Socializare și utilizarea timpului liber.... 269
IV.3.2. Satisfacția față de modul de petrecere a timpului liber - date de sondaj în rândul elevilor... 272
IV.3.3. Concluzii și recomandări.... 272
IV.4. Comportamente de risc în rândul elevilor.... 273
IV.4.1. Consumul de alcool.... 275
IV.4.2. Consumul de droguri.... 276
IV.4.3. Fumatul.... 276
IV.4.4. Concluzii și recomandări.... 277
Bibliografie.... 278
PARTEA V. DISCRIMINARE ȘI EXCLUZIUNE ÎN MEDIUL ȘCOLAR ȘI COMUNITAR.... 282
V.1. Gestionarea identității etnice.... 282
V.1.1. Modul de gestionare a dezvăluirii identității etnice în interacțiuni sociale – perspectiva elevilor.... 283
V.1.2. Contexte de evitare a declarării etniei.... 284
V.1.3. Concluzii și recomandări.... 285
V.2. Discurs stigmatizant și etichetare în mediul școlar și comunitar.... 286
V.2.1. Expunerea la discurs stigmatizant în mediul școlar – perspectiva elevilor.... 287
V.2.2. Sursele discursului stigmatizant în mediul școlar.... 287

V.2.3. Stigmatizarea ca mecanism de excluziune - analiza datelor calitative 289
V.2.4. Percepția discriminării și a discursului critic în rândul beneficiarilor locurilor speciale pentru elevii romi 291
V.2.5. Stereotipuri și climat relațional în mediul școlar – perspective ale cadrelor didactice 293
V.2.6. Concluzii și recomandări 294
V.3. Segregarea școlară 296
V.3.1. Segregare spațială și relațională în mediul școlar - experiențele elevilor 298
V.3.2. Modul de repartizare a elevilor de etnie romă pe clădiri, clase și în interiorul claselor - perspectiva directorilor unităților de învățământ 299
V.3.3. Contextualizare a segregării etnice în mediul școlar și comunitar - cercetare calitativă 300
V.3.4. Analiza datelor din SIIIR - distribuția elevilor romi pe unități de învățământ, clase și clădiri 302
V.3.5. Completarea datelor în SIIIR de către unitățile de învățământ 304
V.3.6. Concluzii și recomandări 306
V.4. Discriminare și bullying în mediul școlar 309
V.4.1. Comportamente de bullying și discriminare în mediul școlar - percepții ale elevilor 311
V.4.2. Comportamente de bullying și discriminare în mediul școlar – perspectiva cadrelor didactice 319
V.4.3. Comportamente de bullying și discriminare în mediul școlar - perspectiva directorilor unităților de învățământ 320
V.4.4. Experiențe de discriminare, excluziune și bullying în mediul școlar - analiză calitativă 321
V.4.5. Concluzii și recomandări 324
V.5. Raportarea și gestionarea situațiilor de discriminare, segregare, bullying și violență 326
V.5.1. Sesizări primite la nivelul unităților de învățământ 327
V.5.2. Măsuri întreprinse de către unitățile de învățământ 329
V.5.3. Sesizări primite la nivelul ISJ/ISMB 329
V.5.4. Măsuri și răspunsuri instituționale ale ISJ/ISMB 331
V.5.5. Instrumente de monitorizare și raportare utilizate de către inspectoratele școlare 331
V.5.6. Colaborarea interinstituțională la nivelul ISJ/ISMB 331
V.5.7. Concluzii și recomandări 333
Bibliografie: 335
PARTEA VI. VALORI PRIVIND TRANZIȚIA LA VIAȚA ADULTĂ: întemeierea unei familii, rolurile de gen și factori de succes în viață 338
VI.1. Norme și reprezentări privind vârsta pentru întemeierea unei familii 340
VI.1.1. Percepții ale elevilor – date de sondaj 340
VI.1.2. Estimările inspectorilor școlari pentru romi și minorități, privind incidența căsătoriilor timpurii și a părinților minori 341
VI.1.3. Perspective calitative: contexte și justificări sociale 342
VI.2. Aspirații educaționale și factori percepuți ai succesului în viață 346
VI.2.1. Aspirațiile elevilor și reprezentările despre succes – date de sondaj 346
VI.2.2. Perspective calitative asupra aspirațiilor educaționale și succesului 348

VI.3. Roluri de gen în familie și societate – abordare calitativă 352
VI.4. Concluzii și recomandări 356
Bibliografie 358

Listă de tabele și figuri

Tabelul I.1. Matricea de corespondență dintre dimensiunile tematice și instrumentele de colectare a datelor 4

Tabelul I.2. Distribuția elevilor și a școlilor participante, în funcție de nivelul de învățământ și anul de studiu 14

Tabelul II.1. Valori ale unor indicatori privind situația educațională și socio-economică a populației de etnie romă (RO-UE) la nivelul anului 2024 30

Figura II.1 Ponderea elevilor care vorbesc limba rromani, după sex, mediul de rezidență al școlii și nivel educațional (%) 33

Figura II.2. Ponderea elevilor care studiază limba rromani, după sex, mediul de rezidență al școlii și nivel educațional (%) 33

Figura II.3. Ponderea elevilor din învățământul secundar superior care au accesat locuri speciale pentru elevi de etnie romă, după nivel educațional (%) 34

Figura II.4. Ponderea elevilor în funcție de amplasarea domiciliului lor față de localitatea în care e școala, mediu de rezidență al școlii și ciclu educațional (%) 36

Figura II.5. Ponderea elevilor navetiști după mediul de rezidență al școlii și nivelul educațional (%)..... 37

Figura II.6. Durata drumului casă-școală, după mediul de rezidență al școlii și nivelul educațional al elevilor (%) 37

Figura II.7. Tendința absenteismului școlar la nivel județean (aprecieri ale inspectorilor școlari pentru romi și minorități) (%) 38

Figura II.8. Ponderea elevilor de etnie romă pe intervale de absențe, anul școlar 2024/2025 (%) 38

Figura II.9. Frecvența absențelor elevilor de etnie romă (aprecieri ale elevilor) (%)..... 39

Figura II.10. Motivele elevilor pentru absenteismul școlar (%) 40

Figura II.11. Tendința abandonului școlar la nivel județean (aprecieri ale inspectorilor școlari pentru romi și minorități) (%)..... 41

Figura II.12. Tendința abandonului școlar la nivelul unităților de învățământ (date chestionar directori) (%) 42

Figura II.13. Ponderea elevilor de etnie romă în situație de abandon școlar din total abandon/ școală, anul școlar 2024/2025 (date chestionar directori) (%)..... 42

Figura II.14. Nivelul de învățământ pe care doresc elevii să îl absolve (%) 43

Figura II.15. Nivelul de învățământ pe care doresc elevii să îl absolve, în funcție de numărul de ani de educație al părinților (%) 44

Figura II.16. Factorii de context socio-familial ce pot influența participarea școlară (opinii ale elevilor de etnie romă) (%) 47

Figura II.17. Factori privind situația socio-economică a familiei, după nivelul educațional al elevilor (opinii ale elevilor de etnie romă) (%) 48

Figura II.18. Factori privind mediul familial, după nivelul educațional al elevilor (opinii ale elevilor de etnie romă) (%) 48

Figura II.19. Valorizarea școlii și sprijin în învățare din partea familiei, după nivelul educațional al elevilor (opinii ale elevilor de etnie romă) (%) 49

Figura II.20. Implicarea elevilor în meditații/ pregătire suplimentară în afara școlii, după nivelul educațional al acestora (%) 49

Figura II.21. Factori privind riscul obiectiv de abandon școlar, după nivelul educațional al elevilor (opinii ale elevilor de etnie romă) (%) 50

Figura II.22. Vorbirea limbii rromani în familie, după nivelul educațional al elevilor (opinii ale elevilor de etnie romă) (%) 50

Figura II.23. Factori privind rolurile de adult timpuriu, după nivelul educațional al elevilor (opinii ale elevilor de etnie romă) (%) 51

Figura II.24. Factorii de context școlar ce pot influența participarea școlară (opinii ale elevilor de etnie romă) (%) 51

Figura II.25. Factorii individuali ce pot influența participarea școlară (opinii ale elevilor de etnie romă) (%) 52

Figura II.26. Factori individuali, socio-familiali și școlari cu care se confruntă elevii de etnie romă (opinii ale profesorilor) (%) 54

Figura II.27. Ponderea elevilor care au beneficiat de măsuri de sprijin pentru participare la educație în anul școlar 2024/2025 (%) 63

Figura II.28. Ponderea diferitelor categorii de personal didactic și de sprijin pentru elevii de etnie romă, pe medii de rezidență (%) (T=total, R=rural, U=urban) și statutul juridic al școlii (AR=arondată și PJ=cu personalitate juridică) (opinia directorilor) 68

Figura II.29. Ponderea categoriilor de personal cu care colaborează profesorii pentru sprijinirea elevilor de etnie romă (opinia profesorilor) (%) 69

Figura II.30. Colaborarea profesorilor cu diferite categorii de personal pentru susținerea elevilor de etnie romă, după mediul de rezidență și statutul școlii (AR=arondată și PJ=cu personalitate juridică) (opinia profesorilor) (%) 70

Figura II.31. Participarea directorilor și a profesorilor la cursuri de formare pe teme relevante pentru educația copiilor de etnie romă (%) 75

Tabelul III.1. Date privind mediile și erorile standard pentru dimensiunea – angajament afectiv în învățare la elevii de etnie romă 110

Figura III.1. Distribuția procentuală a răspunsurilor primite din partea elevilor de etnie romă cu privire la angajamentul afectiv în învățare (aspecte vizate, la nivel de item) (%) 111

Tabelul III.2. Date privind mediile și erorile standard pentru dimensiunea - angajament comportamental în învățare la elevii de etnie romă 113

Figura III.2. Distribuția procentuală a răspunsurilor primite din partea elevilor de etnie romă cu privire la angajamentul comportamental în învățare (aspecte vizate, la nivel de item) (%)..... 114

Tabelul III.3. Date privind mediile și erorile standard pentru dimensiunea - angajament cognitiv în învățare la elevii de etnie romă..... 117

Figura III.3. Distribuția procentuală a răspunsurilor primite din partea elevilor de etnie romă cu privire la angajamentul cognitiv în învățare (aspecte vizate, la nivel de item) (%)..... 117

Figura III.4. Capacitatea percepută de a face față cerințelor profesorilor – distribuția răspunsurilor elevilor (total) (%) 122

Tabelul III.4. Capacitatea percepută de a face față cerințelor profesorilor – distribuția răspunsurilor elevilor, pe subgrupuri (%) 122

Tabelul III.5. Sprijinul perceput din partea profesorilor, distribuții pe subgrupuri de elevi..... 129

Figura III.5. Practici de sprijin la clasă percepute de elevi (aspecte vizate, la nivel de item) (%)..... 131

Tabelul III.6. Practici de sprijin la clasă percepute de elevi - proporția elevilor care raportează frecvență ridicată (procente cumulate „mult” și „în totalitate”), total și pe subgrupuri..... 132

Figura III.6. Scorul global de angajament în învățare, în funcție de sprijinul perceput de elevi din partea profesorilor 133

Figura III.7. Asocierea dintre sprijinul perceput din partea profesorilor și angajamentul elevilor în învățare, pe dimensiuni (afectivă, comportamentală, cognitivă) 134

Tabelul III.7. Nevoia percepută de sprijin/ formare - subeșantionul profesorilor din învățământul primar (%) 141

Tabelul III.8. Nevoia percepută de sprijin/ formare – subeșantionul profesorilor din învățământul secundar (%) 143

Tabelul III.9. Atitudini și convingeri privind elevii de etnie romă - subeșantionul profesorilor din învățământul primar (acord/ dezacord)..... 144

Tabelul III.10. Atitudini și convingeri privind elevii de etnie romă - subeșantionul profesorilor din învățământul secundar (acord/ dezacord) 145

Tabelul III.11. Dificultăți principale raportate de profesori (aspecte vizate, la nivel de item)..... 147

Tabelul III.12. Situații problematice observate în lucrul cu elevii de etnie romă - subeşantionul profesorilor din învățământul primar (N = 460)..... 149

Tabelul III.13. Situații problematice observate în lucrul cu elevii de etnie romă - subeşantionul profesorilor din învățământul secundar (N = 3108) 149

Tabelul III.14. Relațiile elevilor de etnie romă cu actorii școlari - date agregate (ambele niveluri) (%).... 150

Tabelul III.15. Relații evaluate ca negative (problematice și foarte problematice) – perspectiva profesorilor din învățământul primar și secundar (%) 150

Tabelul III.16. Participarea la formare profesională pe teme relevante pentru lucrul cu elevii de etnie romă (%) 151

Tabelul III.17. Colaborarea cu alți specialiști în lucrul cu elevii de etnie romă – subeșantionul profesorilor din învățământul primar 152

Tabelul III.18. Colaborarea cu alți specialiști în lucrul cu elevii de etnie romă- subeșantionul profesorilor din învățământul secundar 152

Tabelul III.19. Axe tematice ale răspunsurilor deschise ale profesorilor referitoare la „alte dificultăți întâmpinate" (date agregate) 154

Tabelul III.20. Oferta de discipline (2025-2026) destinate minorității rome în școlile din eșantion (raportări ale directorilor) 158

Tabelul III.21. Acoperirea raportată de inspectori școlari pentru romi și minorități (județe participante la cercetare) 158

Tabelul III.22. Aprecierea relațiilor elevilor de etnie romă în școală, potrivit directorilor 160

Tabelul III.23. Frecvența unor situații relevante pentru relațiile de sprijin, potrivit directorilor 161

Tabelul III.24. Tematici ale activităților de dezvoltare profesională raportate de la nivelul inspectoratelor școlare (număr de mențiuni) 162

Figura III.8. Distribuția codurilor principale în răspunsurile profesorilor privind direcțiile de optimizare a sprijinului în învățare pentru elevii de etnie romă (%) 181

Figura III.9. Distribuția subcodurilor din dimensiunea sprijin direct pentru învățare, în răspunsurile profesorilor 182

Graficul IV.1. Stocul educațional al părinților elevilor romi (%) 215

Graficul IV.2. Ocupația părinților (%) 217

Graficul IV.3. Mulțumirea față de veniturile familiei (%) 220

Graficul IV.4. Percepția elevilor romi în ceea ce privește veniturile familiei (%) 221

Tabelul IV.1. Deprivarea alimentară în rândul elevilor de etnie romă (%) 222

Graficul IV.5. Bunurile personale deținute de elevii romi (%) 223

Graficul IV.6. Dotările gospodăriei în care locuiesc elevii romi (%) 224

Graficul IV.7. Structura locuirii elevilor de etnie romă (%) 226

Graficul IV.8. Nivelul de satisfacție față de condițiile de locuire (%) 227

Graficul IV.9. Satisfacția față de starea de sănătate (%) 229

Graficul IV.10. Mulțumirea față de relațiile din familie (%) 233

Graficul IV.11. Proporția elevilor romi care dispun de resurse necesare pentru școală, conform percepției profesorilor (%) 239

Graficul IV.12. Procentele elevilor romi care se simt în siguranță în cele cinci contexte analizate (%) ... 241

Graficul IV.13. Instanțele de sprijin la care apelează elevii romi în funcție de situațiile cu care se confruntă (%) 252

Graficul IV.14. Relațiile elevilor romi cu colegii și sentimentul de apartenență la colectivul școlii (%) 254

Graficul IV.15. Evaluarea de către cadrele didactice a relațiilor elevilor romi cu actorii școlari (%) 256

Graficul IV.16. Evaluarea de către directorii de unități școlare a relațiilor elevilor romi cu actorii școlari (%) 256

Tabelul IV.2. Frecvența comportamentelor de risc – autoraportare (%) 275

Tabelul IV.3. Frecvența fumatului (după recodificare) (%) 276

Graficul V.1. Dezvăluirea identității etnice în interacțiuni sociale (%) 283

Graficul V.2 Contexte de evitare a declarării etniei (%) 284

Graficul V.3. Sursele discursului stigmatizant în mediul școlar (%) 288

Graficul V.4. Distribuția răspunsurilor cadrelor didactice și consilierilor școlari la afirmațiile privind incluziunea, climatul relațional și stereotipurile asociate elevilor romi (%). 293

Graficul V.5. Așezarea în bănci a elevilor (%) 298

Graficul V.6. Comportamente de relaționare în pauzele școlare (%) 298

Graficul V.7. Repartizarea elevilor de etnie romă pe clădiri, clase și în interiorul claselor (%) 299

Graficul V.8. Completarea datelor în SIIIR de către școli (%) 305

Graficul V.9. Comportamente de bullying și discriminare în mediul școlar (%) 313

Tabelul V.1. Asocierea sentimentului de siguranță în diferite contexte, cu expunerea la bullying și discriminare (diferențe între scorurile medii) 315

Tabelul V.2. Relația dintre experiențele de bullying-discriminare și sprijinul perceput din partea profesorilor (scoruri medii) 316

Tabelul V.3. Relația dintre experiențele de bullying-discriminare și evitarea declarării etniei rome (scoruri medii) 316

Tabelul V.4. Relația dintre experiențele de bullying-discriminare și expunerea la expresii jignitoare despre romi (scoruri medii) 317

Tabelul V.5. Relația dintre experiențele de bullying-discriminare și tiparul de interacțiune socială în pauze (scoruri medii) 317

Tabelul V.6. Asocierea dintre starea de bine la școală și experiențele de bullying–discriminare (scoruri medii) 318

Tabelul V.7. Sesizări la nivelul școlilor 328

Tabelul V.8. Măsuri implementate de către unitățile de învățământ ca răspuns la sesizări 329

Tabelul V.9. Număr sesizări la nivelul ISJ/ ISMB 330

Tabelul V.10. Colaborarea interinstituțională la nivelul ISJ/ISMB 332

Graficul VI.1. Factorii succesului în viață în percepția elevilor (%) 347

INTRODUCERE

Educația reprezintă, deopotrivă, un drept fundamental al copilului și unul dintre cele mai puternice instrumente de incluziune socială, de reducere a inegalităților structurale și de susținere a mobilității sociale intergenerațională. Participarea constantă la educație și finalizarea cu succes a parcursului școlar condiționează, în mod direct, oportunitățile ulterioare de integrare pe piața muncii, de participare civică și de bunăstare individuală. Pentru copiii și tinerii de etnie romă, însă, accesul la educație și participarea școlară continuă să fie marcate, atât la nivel național, cât și la nivel european, de decalaje semnificative față de populația majoritară. Aceste decalaje se manifestă încă din primii ani de școlarizare și se adâncesc, adesea, pe parcursul traseului educațional, concretizându-se în rate mai ridicate de absenteism, abandon școlar și neșcolarizare, precum și în niveluri mai scăzute de angajament și reușită școlară.

Fenomenele menționate nu pot fi înțelese ca eșecuri individuale, izolate de contextul în care acestea apar, ci trebuie raportate la un ansamblu complex și interconectat de factori individuali, familiali, școlari, comunitari și instituționali, ale căror efecte cumulate limitează șansele de acces, participare și progres educațional ale copiilor de etnie romă. Sărăcia și precaritatea materială, condițiile de locuit, distanța și accesibilitatea redusă a unităților de învățământ, nivelul de educație al părinților, dar și fenomene precum discriminarea, segregarea școlară și bullying-ul se regăsesc, în mod recurent, în literatura de specialitate și în rapoartele instituționale printre principalele bariere care afectează parcursul școlar al elevilor romi. Cunoașterea aprofundată a modului în care acești factori acționează, separat și împreună, asupra participării la educație a copiilor de etnie romă din România reprezintă o condiție esențială pentru fundamentarea unor politici publice și măsuri de sprijin eficiente, adaptate nevoilor reale ale acestei populații.

În acest context, Ministerul Educației și Cercetării a inițiat realizarea studiului *Factori determinanți pentru participarea la educație a copiilor de etnie romă*, o cercetare empirică la nivel național menită să ofere o imagine actuală, riguroasă și nuanțată asupra participării la educație a elevilor de etnie romă din învățământul gimnazial, liceal și profesional. Obiectivul general al cercetării a vizat identificarea și analiza factorilor determinanți ai participării la educație a copiilor de etnie romă, prin examinarea atât a aspectelor legate de accesul la educație și de asumarea identității etnice, cât și a celor referitoare la angajamentul în învățare, calitatea vieții elevilor, experiențele de discriminare, segregare și bullying, precum și a valorilor și aspirațiilor privind tranziția la viața adultă. Demersul de cercetare și-a propus, totodată, să inventarieze și să evalueze măsurile și strategiile instituționale existente la nivel național, județean și local pentru susținerea participării școlare a acestor copii, oferind astfel o bază empirică solidă pentru fundamentarea unor intervenții de politică educațională orientate spre incluziune.

Pentru atingerea acestor obiective, cercetarea a adoptat un design mixt, care a combinat componenta cantitativă cu cea calitativă.

Componenta cantitativă s-a bazat pe un sondaj de opinie aplicat unui eșantion reprezentativ la nivel național de 2.225 de elevi de etnie romă, din 248 de unități de învățământ, selectați printr-un design probabilistic bi-stadial, stratificat, cu o marjă de eroare de ±3 %, la un nivel de încredere de 95%. Datele obținute de la elevi au fost completate cu informații colectate prin chestionare dedicate, aplicate profesorilor, directorilor unităților de învățământ și inspectorilor școlari pentru romi și minorități, precum și cu analiza datelor administrative din Sistemul Informatic Integrat al Învățământului din România (SIIIR).

Componenta calitativă a constat în interviuri semi-structurate și focus-grupuri realizate în șase comunități, cu părinți ai elevilor de etnie romă, cu părinți și copii nescolarizați sau aflați în abandon școlar, precum și cu reprezentanți ai autorităților locale, oferind o înțelegere de profunzime a mecanismelor și contextelor locale care influențează participarea la educație. Caracterul transversal al cercetării (datele fiind colectate la un moment dat în timp), permite identificarea unor relații de asociere relevante între factori, fără a susține, însă, formularea unor concluzii de tip cauzal.

Raportul de cercetare este structurat în șase părți. Partea I prezintă metodologia cercetării, respectiv designul general al studiului, sursele de date, instrumentele utilizate, strategia de eșantionare și metodele de analiză a datelor. Partea a II-a este dedicată accesului și participării la educație a copiilor de etnie romă, abordând asumarea identității etnice, accesibilitatea școlii, absenteismul și abandonul școlar, aspirațiile educaționale, precum și factorii și măsurile de sprijin asociate participării școlare. Partea a III-a analizează experiența de învățare școlară, prin prisma angajamentului elevilor de etnie romă în învățare și a practicilor instituționale de sprijin educațional. Partea a IV-a explorează calitatea vieții elevilor, respectiv condițiile de trai, bunăstarea, incluziunea școlară și comportamentele de risc. Partea a V-a este consacrată fenomenelor de discriminare și excluziune din mediul școlar și comunitar, incluzând segregarea școlară, discursul stigmatizant, bullying-ul, precum și modalitățile instituționale de raportare și gestionare a acestor situații. În final, Partea a VI-a prezintă valorile și aspirațiile elevilor de etnie romă privind tranziția la viața adultă, întemeierea unei familii, rolurile de gen și factorii percepuți drept determinanți ai succesului în viață. Fiecare dintre aceste părți debutează cu un rezumat executiv, menit să faciliteze parcurgerea rapidă a principalelor constatări ale cercetării.

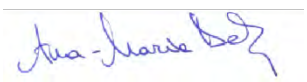
Prin amploarea eșantionului, rigoarea metodologică și complementaritatea perspectivelor cantitative și calitative integrate, prezentul studiu își propune să contribuie la o înțelegere mai aprofundată a provocărilor cu care se confruntă copiii de etnie romă în accesul și participarea la educație, precum și la identificarea unor direcții de acțiune fundamentate empiric, în sprijinul unui sistem educațional mai echitabil și mai incluziv.

Mulțumiri

Realizarea acestui studiu nu ar fi fost posibilă fără implicarea și sprijinul constant al unui număr important de instituții și persoane, cărora autorii doresc să le adreseze mulțumiri deosebite. În primul rând, mulțumim domnului Marian Daragiu, Subsecretar de Stat în Ministerul Educației și Cercetării, care a avut inițiativa realizării acestei cercetări și care, alături de domnul Claudiu Ivan, sociolog, a oferit, în mod constant, pe parcursul diferitelor etape ale studiului, feedback util și aplicat, atât cu privire la metodologia de cercetare și la instrumentele utilizate, cât și cu privire la raportul de cercetare în ansamblul său. Sprijinul și implicarea domniilor lor au contribuit, în mod semnificativ, la calitatea și rigoarea demersului de cercetare.

De asemenea, adresăm mulțumiri conducerii și personalului unităților de învățământ participante la sondaj, pentru disponibilitatea și sprijinul logistic acordat pe parcursul colectării datelor, precum și elevilor și părinților acestora, pentru timpul acordat și pentru deschiderea de a împărtăși experiențe și opinii esențiale pentru înțelegerea fenomenelor investigate. Nu în ultimul rând, mulțumim inspectorilor școlari pentru romi și minorități, ale căror contribuții, atât prin participarea directă la sondajul de opinie, cât și prin sprijinul oferit la nivel local și județean, au fost esențiale pentru buna desfășurare și pentru calitatea acestei cercetări.

Ana-Maria Dalu
Director general



Gabriela Nausica Noveanu
Secretar științific

PARTEA I. METODOLOGIA CERCETĂRII

I.1. INTRODUCERE

Studiul *Factori determinanți pentru participarea la educație a copiilor de etnie romă* este o cercetare empirică la nivel național, care a îmbinat colectarea și analiza datelor cantitative cu investigarea calitativă în comunități și școli. Capitolul de față prezintă arhitectura metodologică a cercetării: designul general, sursele de date, instrumentele utilizate, strategia de eșantionare și procedurile de analiză.

I.2. DESIGNUL CERCETĂRII

I.2.1. Abordarea mixtă (cantitativă și calitativă)

Cercetarea a adoptat un design mixt, care a combinat componenta cantitativă cu cea calitativă. **Componenta cantitativă** a inclus un sondaj de opinie pe un eșantion reprezentativ național de elevi de etnie romă din învățământul gimnazial, liceal și profesional, completat de analiza datelor administrative din SIIIR. Au fost colectate, de asemenea, date de sondaj de la alți actori educaționali relevanți, prin chestionare dedicate: profesorii care predau la clase cu elevi de etnie romă (indiferent de nivelul de studiu), directorii școlilor incluse în eșantionul elevilor, precum și inspectorii școlari pentru romi și minorități de la nivel județean/ISMB.

Componenta calitativă a inclus aplicarea în 6 comunități a următoarelor instrumente de cercetare: ghid de focus grup pentru părinți ai elevilor de etnie romă înscriși în învățământ; ghid de interviu pentru copii neșcolarizați (care nu au fost niciodată înscriși în sistemul de învățământ sau care au abandonat studiile pe parcursul învățământului preuniversitar); ghid de interviu pentru părinți ai unor copii neșcolarizați; ghid de interviu pentru autorități locale (SPAS, mediator școlar, mediator sanitar ș.a.).

Cercetarea are un **caracter transversal**, datele fiind colectate la un moment dat în timp. În consecință, rezultatele evidențiază relații de asociere între factori, fără a permite formularea unor inferențe de tip cauzal.

I.2.2. Corelarea dintre obiective, dimensiuni, indicatori și instrumente

Tabelul de mai jos sintetizează corespondența dintre dimensiunile tematice ale studiului și instrumentele de colectare a datelor. Simbolul ✓ indică faptul că dimensiunea este investigată prin instrumentul respectiv; – indică faptul că dimensiunea nu este acoperită de acel instrument. Instrumentele calitative includ patru ghiduri de interviu: copii neșcolarizați (CN), părinți ai copiilor neșcolarizați (PCN), părinți ai elevilor (PE) și autorități locale (AL).

Tabelul I.1. Matricea de corespondență dintre dimensiunile tematice și instrumentele de colectare a datelor

Dimensiune tematică	Chestionar elevi	Chestionar profesori	Chestionar directori	Chestionar inspectori	Instrumente calitative	SIIIR Analize populaționale
Identitate etnică și lingvistică	✓	–	–	–	PE, AL	–
Accesibilitate și navetă	✓	–	–	–	CN, PCN, PE	–
Participare școlară și aspirații educaționale	✓	✓	✓	✓	CN, PCN, PE, AL	–
Factori care influențează participarea școlară	✓	✓	✓	✓	CN, PCN, PE, AL	–
Politici și strategii instituționale	✓	–	✓	✓	PE, AL	–
Context familial și comunitar	✓	–	–	✓	CN, PCN, PE, AL	–
Calitatea vieții	✓	✓	✓	✓	CN, PCN, PE, AL	–
Valori, roluri de gen și aspirații	✓	–	–	✓	CN, PCN, PE	–
Stereotipuri, discriminare, excluziune și bullying	✓	✓	✓	–	CN, PCN, PE, AL	–
Segregare școlară	✓	–	✓	✓	PE	✓
Interesul și implicarea elevilor în învățare	✓	✓	–	–	–	–
Percepții asupra practicilor de susținere a învățării la clasă	–	✓	–	–	–	–
Percepția asupra nevoii de sprijin educațional	✓	✓	✓	✓	CN, PCN, PE	–
Propuneri de îmbunătățire	✓	✓	✓	✓	CN, PCN, PE, AL	–

I.3. SURSE DE DATE ȘI METODE DE COLECTARE

I.3.1. Analiza datelor statistice și administrative (SIIIR, Modulul de monitorizare a segregării)

Analiza administrativă s-a bazat pe datele oficiale din modulul clasic SIIIR pentru anul școlar 2025–2026, completate cu informații din Modulul „Monitorizare segregare". În analiză, au fost considerați elevi romi toți cei înregistrați cu această apartenență etnică în oricare dintre cele două module.

Bazele de date au fost integrate și prelucrate în mediul statistic R, în vederea construirii cadrului de analiză și a populației eligibile pentru eșantionare. Procesarea a inclus unificarea informațiilor din surse multiple, eliminarea duplicatelor și aplicarea unor criterii de filtrare. În urma acestor etape, au fost incluși în analiză doar elevii din învățământul de masă, fiind excluse alte forme de școlarizare (de exemplu, învățământ special, „A doua șansă", fără frecvență sau seral), precum și înregistrările care nu reflectă o situație școlară activă. Detaliile complete privind sursele de date, pașii de procesare și regulile de includere/excludere sunt prezentate în detaliu în Anexa Raport metodologic și de teren.

I.3.2. Sondajul de opinie

Sondajul de opinie a vizat în primul rând elevii de etnie romă din învățământul gimnazial, liceal și profesional, înscriși în școli cu cel puțin trei elevi declarați de etnie romă, conform datelor administrative SIIIR utilizate pentru definirea cadrului de eșantionare. Instrumentul principal a fost un chestionar online, administrat pe o platformă dedicată, cu acces individual pe baza codului de elev. Colectarea datelor s-a desfășurat în perioada 5–18 decembrie 2025, în principal în școli, sub coordonarea personalului unității de învățământ și fără implicarea unui operator extern.

În paralel cu sondajul în rândul elevilor, au fost colectate date suplimentare prin chestionare online și în rândul profesorilor de la clase cu elevi de etnie romă și al directorilor de la școlile selectate pentru eșantionul elevilor. De asemenea, a fost aplicat un chestionar online și inspectorilor școlari pentru romi și minorități de la nivel județean/ISMB. În cazul profesorilor, invitațiile de participare la studiu s-au trimis către adresele individuale de e-mail furnizate de către școli, pentru cadrele didactice care predau la clase cu elevi de etnie romă din școlile incluse în eșantionul elevilor. În cazul directorilor și inspectorilor, linkurile de acces la chestionar au fost trimise în adrese către unitatea de învățământ/inspectoratele școlare. Perioada de colectare a datelor a fost aceeași cu cea de la sondajul în rândul elevilor de etnie romă.

I.3.3. Date factuale furnizate de unitățile de învățământ

În completarea datelor administrative și a sondajelor de opinie, unităților de învățământ incluse în eșantion li s-a solicitat furnizarea unor date factuale privind situația școlară a elevilor de etnie romă participanți la cercetare. Pentru fiecare elev au fost înregistrate datele necesare identificării și corelării informațiilor, tipul formațiunii de studiu și clasa, precum și o serie de indicatori aferenți anului școlar 2024–2025: media generală, numărul absențelor nemotivate și situațiile de repetenție sau corigență. De asemenea, a fost colectată informația privind eventuala admitere a elevului pe locurile distinct alocate candidaților de etnie romă. Datele au fost furnizate de reprezentanții desemnați ai școlilor și au fost utilizate pentru completarea și interpretarea informațiilor obținute prin chestionarul adresat elevilor.

I.3.4. Cercetarea calitativă în comunități/ școli

Cercetarea calitativă a vizat părinți ai elevilor de etnie romă, părinți ai copiilor de etnie romă nescolarizați sau în abandon școlar, copii de etnie romă nescolarizați sau în abandon școlar, precum și reprezentanți ai autorităților locale din comunitățile incluse în cercetare.

Colectarea datelor s-a realizat prin interviuri semi-structurate și discuții de tip focus-grup, utilizând ghiduri de interviu construite în acord cu obiectivele studiului.

Datele au fost colectate în perioada noiembrie–decembrie 2025, prin deplasarea cercetătorilor în comunitățile selectate pentru componenta calitativă. Interviurile și focus-grupurile s-au desfășurat în contexte relevante pentru participanți (școli, domiciliul respondenților, spații comunitare), cu sprijinul actorilor instituționali locali.

I.4. INSTRUMENTELE DE CERCETARE

I.4.1. Chestionare și ghiduri de interviu/ focus grup

Chestionarul adresat elevilor de etnie romă cuprinde 47 de întrebări (Q88–Q134), cu o durată estimată de completare de aproximativ 40 de minute, organizate în jurul a 13 dintre cele 14 dimensiuni tematice ale studiului:

- *Identitate etnică și lingvistică (Q92–Q93, Q103, Q109–Q110)*: auto-identificarea etnică, cunoașterea și studierea limbii rromani la școală, experiențe asociate accesării locurilor speciale pentru romi la admitere.
- *Accesibilitatea școlii (Q88–Q91)*: localizarea domiciliului elevilor în raport cu școala, prezența navetei, durata drumului casă–școală, modalitatea de locuire în cursul anului școlar.
- *Participare școlară și aspirații educaționale (Q95–Q96, Q106–Q108, Q120 item 1)*: motivele absenței de la școală, beneficii și programe de sprijin educațional accesate (burse, transport, rechizite, masă caldă, after-school), nivelul de învățământ urmat și intențiile privind continuarea studiilor, frecvența absenteismului.
- *Factori care influențează participarea școlară (Q97–Q99)*: factori individuali (stare de sănătate, CES, dificultăți de adaptare, percepția importanței educației, încredere în sine); factori familiali (sprijin parental la teme, capital educațional, căsătorie timpurie, plecări cu familia); factori școlari (relații cu profesorii și colegii, acces la sprijin educațional, dificultăți de adaptare și experiența școlară).
- *Politici și strategii instituționale (Q96)*: accesul elevilor la măsuri de sprijin educațional și social (burse, programe școlare, servicii de suport), implementate la nivelul sistemului de învățământ.
- *Context familial și comunitar (Q89, Q129–Q132)*: componența gospodăriei, nivelul educațional al părinților, ocupația părinților, aprecierea veniturilor familiei în raport cu nevoile.
- *Calitatea vieții (Q94, Q115–Q120, Q133)*: starea de bine în mediul școlar (Q94, scala 1–10); relațiile cu colegii și sentimentul de apartenență la colectivul școlii (Q115, 6 itemi Da/Nu); rețeaua de suport în situații dificile (Q116); satisfacția față de domenii ale vieții – relații familiale, timp liber, condiții de locuit, sănătate, venituri (Q117, 5 itemi Likert); sentimentul de siguranță în diverse spații (Q118, 5 itemi Da/Nu); accesul la bunuri personale și dotările gospodăriei – indici compoziți Q119 și Q133; comportamente de risc (Q120, itemi 2–5: consum alcool, fumat, substanțe psihoactive, privare de hrană).
- *Valori, roluri de gen și aspirații (Q104–Q105, Q114)*: percepții privind vârsta potrivită pentru întemeierea familiei și nașterea primului copil; factori percepuți ca determinanți pentru succesul în viață.

- *Stereotipuri, discriminare, excluziune și bullying (Q111–Q112, Q123–Q128)*: percepțiile privind tratamentul legat de locurile speciale pentru romi (Q111–Q112); gestionarea identității etnice în interacțiunile sociale (Q123–Q125); expunerea la discurs stigmatizant în mediul școlar (Q126–Q127); scala Bullying și discriminare (Q128, 13 itemi, 3 subscale: victimă, autor, experiența discriminării).

- *Segregare școlară (Q121–Q122)*: comportamente observabile cu potențial de segregare în clasă – poziționarea în bănci (Q121) și grupurile de interacțiune în pauză (Q122).
- *Percepția asupra nevoii de sprijin educațional (Q102, Q113)*: scala Sprijin perceput din partea profesorilor (Q102, 16 itemi, unidimensională); capacitatea percepută de a face față cerințelor școlare (Q113).

- *Interesul și implicarea elevilor în învățare (Q100-Q101)*: scala Angajament în învățare (20 itemi, 3 subscale: afectivă, comportamentală, cognitivă) – descrisă mai jos.

- *Propuneri de îmbunătățire (Q134)*: sugestii deschise privind îmbunătățirea școlii în vederea creșterii frecvenței școlare, a stării de bine și a stimulării învățării în rândul elevilor de etnie romă.

Angajamentul elevilor în învățare a fost evaluat printr-un set de 20 de itemi, selectați și adaptați din două instrumente din literatura de specialitate: *Student Engagement in School Items* (SES; Lam et al., 2014) și *Student Engagement in School – Four-Dimensional Scale* (SES-4DS; Veiga, 2016). Utilizarea și adaptarea itemilor în cadrul cercetării au fost realizate cu acordul prealabil al autorilor principali ai instrumentelor.

Primul instrument, SES, operaționalizează angajamentul școlar prin trei dimensiuni: afectivă, comportamentală și cognitivă. Dimensiunea afectivă vizează trăirile elevilor în raport cu învățarea și cu școala frecventată; dimensiunea comportamentală se referă la efortul, perseverența și participarea elevilor la activitățile școlare și extracurriculare; dimensiunea cognitivă surprinde strategiile cognitive utilizate de elevi în procesul de învățare.

Al doilea instrument, SES-4DS, evaluează implicarea elevilor în activitățile școlare din perspectiva a patru dimensiuni: afectivă, comportamentală, cognitivă și implicare activă/ agentică. În această conceptualizare, dimensiunea afectivă are în vedere reacțiile emoționale ale elevilor față de activitatea din clasă, colegi și profesori; dimensiunea comportamentală include conduita de participare la sarcinile de învățare și la activitățile școlare, precum și absența manifestărilor perturbatoare; dimensiunea cognitivă se referă la stabilirea obiectivelor de învățare, utilizarea strategiilor de învățare, investiția de timp și efort și orientarea către sarcini stimulative; dimensiunea agentică surprinde contribuția activă și intențională a elevului la procesul de instruire desfășurat în clasă (Robu & Sandovici, 2017).

Scala construită pentru această cercetare a vizat trei dimensiuni ale angajamentului în învățare: afectiv (5 itemi), comportamental (8 itemi) și cognitiv (7 itemi). Opțiunea pentru acest model conceptual a avut în vedere faptul că aceste trei dimensiuni reprezintă nucleul comun al conceptualizărilor consacrate ale angajamentului școlar și se regăsesc în ambele instrumente-sursă utilizate în construcția scalei. Selecția itemilor a urmărit acoperirea adecvată a celor trei dimensiuni investigate, prin valorificarea acelor itemi din instrumentele-sursă care prezentau relevanță conceptuală pentru constructul vizat, compatibilitate cu structura scalei propuse, operaționalizare explicită a dimensiunii vizate și adecvare a formulării pentru populația investigată. Pentru toți itemii a fost utilizată o scală de răspuns de tip Likert, cu 5 trepte, de la 1 – deloc la 5 – în totalitate.

Chestionarul adresat profesorilor și consilierilor școlari din unitățile de învățământ incluse în eșantionul elevilor de etnie romă a fost administrat online și a avut o durată estimată de completare de aproximativ 30 de minute. Chestionarul a cuprins 22 de întrebări pentru investigarea perspectivelor respondenților (Q86–Q107), precedate de itemi referitori la unitatea de învățământ în care aceștia își desfășoară activitatea. Structura instrumentului a inclus un nucleu comun pentru cadrele didactice și consilierii școlari (Q86–Q94, Q98–Q107), precum și un modul specific pentru respondenții care au indicat calitatea de consilier școlar (Q95–Q97). Chestionarul a vizat următoarele categorii de informații:

- *Profilul respondentului (Q86–Q92)*: nivelul de învățământ la care își desfășoară activitatea, sexul, vârsta, vechimea în învățământ, gradul didactic, rolul în școală (cadru didactic sau consilier școlar) și aria disciplinară în care predă.
- *Dificultăți întâmpinate în activitatea didactică și nevoi de sprijin profesional (Q93–Q94)*: dificultăți percepute în lucrul cu elevii de etnie romă, precum motivarea pentru învățare, adaptarea culturală și lingvistică a predării, realizarea predării diferențiate, colaborarea cu familia și cu alți specialiști din școală, precum și nevoia de sprijin sau formare suplimentară pentru practici didactice incluzive. Itemii au vizat, între altele, proiectarea diferențiată, folosirea metodelor active și colaborative, adaptarea conținuturilor, evaluarea formativă, feedbackul individualizat, activitățile remediale, gestionarea situațiilor de excludere sau discriminare și integrarea elementelor culturii rome în activitatea didactică.
- *Consiliere școlară și sprijin socio-educațional (Q95–Q97*); modul specific consilierilor școlari): tipurile de activități de consiliere desfășurate cu elevii de etnie romă, numărul estimativ al elevilor care au beneficiat de consiliere individuală și dificultățile întâmpinate în activitatea de sprijin, inclusiv reticența elevilor sau a părinților, lipsa acordului familial, constrângerile de timp și sprijinul insuficient din partea școlii.
- *Formare continuă și colaborare profesională (Q98–Q99)*: participarea, în ultimii trei ani școlari, la activități de formare pe teme de incluziune și/sau educația copiilor de etnie romă, precum și colaborarea cu diferite categorii de personal și actori de sprijin relevanți pentru activitatea cu acești elevi (de exemplu, mediator școlar, profesor de limba rromani, profesor itinerant și de sprijin, consilier/psiholog școlar, logoped, lucrători/formatori din ONG, reprezentanți ai comunității de romi).
- *Factori care influențează participarea școlară a elevilor de etnie romă (Q100–Q102)*: percepția respondenților asupra frecvenței sau intensității unor factori individuali, familiali și școlari asociați dificultăților de participare la educație. Au fost investigate aspecte precum starea de sănătate, cerințele educaționale speciale, motivația redusă pentru învățare, aspirațiile școlare scăzute, situația economică a familiei, nivelul redus de educație al părinților, migrația părinților, climatul familial, absenteismul, rezultatele școlare slabe, accesul dificil la școală, participarea redusă la activități remediale și dificultățile de tranziție între niveluri de învățământ.
- *Relațiile școlare și resursele necesare pentru participarea la educație (Q103–Q104)*: aprecierea relațiilor elevilor de etnie romă cu cadrele didactice, colegii și alte categorii de personal din școală, precum și estimarea accesului acestora la resurse materiale necesare școlarizării, cum ar fi îmbrăcămintea și încălțămintea adecvate, rechizitele, materialele pentru învățare, telefonul mobil/tableta și hrana necesară pe durata programului școlar.
- *Atitudini, stereotipuri și experiențe de discriminare, excluziune și bullying (Q105–Q106)*: acordul cu afirmații privind așteptările față de elevii de etnie romă, posibilitatea lor de progres școlar, relațiile dintre elevi, rolul relației profesor-elev și atribuirea cauzelor nereușitei școlare, precum și frecvența

unor situații de agresiune, excludere, umilire, tratament inechitabil sau neîncredere manifestată față de elevii de etnie romă în mediul școlar.

- *Propuneri de îmbunătățire (Q107)*: întrebare deschisă privind schimbările considerate necesare la nivelul școlii pentru ca elevii de etnie romă să aibă o frecvență școlară mai bună, să se simtă incluși și să obțină rezultate școlare mai bune.

Chestionarul adresat directorilor din școlile incluse în eșantionul de elevi de etnie romă cuprinde 34 de întrebări (Q88–Q121), cu o durată estimată de completare de aproximativ 40 de minute, organizate în jurul a 8 dintre cele 14 dimensiuni tematice ale studiului:

- *Participare școlară și aspirații educaționale (Q100-Q102)*: aprecierea evoluției abandonului școlar al elevilor de etnie romă în ultimii trei ani școlari.
- *Factori care influențează participarea școlară (Q103-Q108, Q121)*: factori individuali/familiali/ școlari care influențează participarea școlară, participarea la FPC în ultimii trei ani școlari, colaborarea cu categorii de personal în sprijinirea activității cu elevi de etnie romă, sprijin comunitar privind școlarizarea/ participarea la educație, percepția asupra factorilor care conduc la absenteism și abandon școlar în rândul elevilor de etnie romă, dificultăți întâmpinate de elevii de etnie romă și/sau familiile acestora în anul școlar 2024/ 2025, propuneri de îmbunătățire a școlii în vederea frecventării școlii.
- *Politici naționale și strategii instituționale pentru promovarea participării la educație a copiilor de etnie romă (Q88-Q99, Q105, Q109-Q111)*: accesarea/ beneficierea de diverse forme de sprijin pentru participarea la educație, despre locurile pentru romi, oferta curriculară a școlilor, includerea în politicile unităților de învățământ (PDI) a educației copiilor de etnie romă/ priorități privind participarea la educație a copiilor de etnie romă, proiecte/ programe derulate în ultimii trei ani școlari adresate elevilor de etnie romă, sprijinul primit de la alte instituții pentru a susține participarea copiilor de etnie romă la educație.
- *Calitatea vieții elevilor (Q112, Q113, Q121)*: condiții materiale de la nivelul școlii (dotări ale școlii), relațiile cu actorii școlari și sentimentul de apartenență în mediul școlar; comunicarea părinților cu școala, bunăstarea emoțională în mediul școlar.
- *Stereotipuri, discriminare, excluziune și bullying în mediul școlar (Q114)*: excluziune, stereotipuri, discriminare, bullying în mediul școlar.
- *Segregare (Q115-Q120)*: segregare în mediul școlar.
- *Percepția asupra nevoii de sprijin educațional: bariere/ dificultăți (profesori) vs experiență (elevi) (Q94, Q108, Q109, Q113,Q114)*: predare cultural-relevantă și curriculum incluziv, climat socio-emoțional și managementul clasei, sprijin instituțional și colaborare profesională.
- *Propuneri de îmbunătățire (Q121)*: sugestii deschise privind îmbunătățirea școlii în vederea creșterii frecventării școlii, a incluziunii/stării de bine și a stimulării învățării în rândul elevilor de etnie romă.

Chestionarul adresat inspectorilor școlari pentru romi și minorități cuprinde 31 de întrebări (Q3–Q33), cu o durată estimată de completare de aproximativ 30 de minute, organizate în jurul a 9 dintre cele 14 dimensiuni tematice ale studiului:

- *Participare școlară și aspirații educaționale (Q17-Q18)*: tendința la nivel județean privind absenteismul școlar al elevilor de etnie romă, în ultimii trei ani școlari (2022-2023, 2023-2024, 2024-2025).
- *Factori care influențează participarea școlară (Q19, Q20, Q32)*: colaborarea cu categorii de personal în sprijinirea activității cu elevi de etnie romă, percepția asupra factorilor care conduc la absenteism și abandon școlar în rândul elevilor de etnie romă, propuneri de îmbunătățire a școlii în vederea frecventării școlii.
- *Politici naționale și strategii instituționale pentru promovarea participării la educație a copiilor de etnie romă (Q3-Q16, Q21, Q22, Q31,Q33)*: accesarea/ beneficierea de diverse forme de sprijin pentru participarea la educație, inclusiv de locurile speciale pentru romi, includerea în politicile unităților de învățământ (PDI) a educației copiilor de etnie romă/ priorități privind participarea la educație a copiilor de etnie romă, proiecte/ programe derulate în ultimii trei ani școlari adresate elevilor de etnie romă, sprijinul primit de la alte instituții pentru a susține participarea copiilor de etnie romă la educație.
- *Context familial și comunitar (Q25)*: nivelul educațional al părinților, ocupația părinților, surse de venit, forme de ajutor social, dificultăți cu care se confruntă familiile de etnie romă.
- *Calitatea vieții elevilor (Q32)*: bunăstarea emoțională în mediul școlar.
- *Valori (Q26, Q27)*: vârsta potrivită pentru întemeierea unei familii, incidența căsătoriilor și a părinților minori în rândul elevilor.
- *Segregare (Q28, Q29, Q30, Q31)*: segregare în mediul școlar.
- *Percepția asupra nevoii de sprijin educațional: bariere/ dificultăți (profesori) vs experiență (elevi) (Q10, Q21-Q23, Q24)*: predare cultural-relevantă și curriculum incluziv, sprijin instituțional și colaborare profesională.
- *Propuneri de îmbunătățire (Q32)*: sugestii deschise privind îmbunătățirea școlii în vederea creșterii frecventării școlii, a incluziunii/stării de bine și a stimulării învățării în rândul elevilor de etnie romă.

Ghidurile de interviu și de focus grup

Ghid focus-grup pentru părinții elevilor

Instrumentul a inclus următoarele aspecte tematice:

- *Introducere:* informații cu privire la vârsta și ocupația participanților și câteva detalii despre copii (număr, vârstă, clasă);
- *Participare școlară*: condițiile de învățare oferite de școală; modul în care se simt copiii la școală; frecventarea orelor (prezența la ore, motive pentru absenteism, propuneri de îmbunătățire); colaborarea familie-școală; sistarea frecventării școlii sau neînscrierea la școală (motive, propuneri de îmbunătățire);
- *Implicarea în învățare*: motivație și interes pentru școală; factori facilitatori pentru învățare (sprijin din partea familiei și școlii); dificultăți întâmpinate; percepția asupra locurilor speciale pentru elevii de etnie romă;

- *Calitatea vieții, valori și capital social*: condiții de locuit și stare materială (acces la utilități, dotarea gospodăriei, veniturile familiei în relație cu asigurarea nevoilor gospodăriei, inclusiv a celor aferente școlarizării copiilor); acces la servicii de sănătate și asistență socială; percepția asupra stării de siguranță a copiilor și instanțe de sprijin; petrecerea timpului liber de către copii; sprijin comunitar; valori (vârsta potrivită pentru căsătorie și pentru a avea copii, aspirații educaționale, viziunea asupra succesului în viață, roluri de gen în familie/comunitate); discriminare, segregare, bullying în mediul școlar;
- *Nevoi de sprijin* pentru educația copiilor.

Ghid de interviu pentru părinții copiilor neșcolarizați sau care au abandonat școala
Instrumentul a inclus următoarele aspecte tematice:

- *Introducere:* informații cu privire la vârstă, ocupație, nivel de educație absolvit, eventuale experiențe de migrație și câteva detalii despre copii (număr, vârstă, clasă, situații de abandon);
- *Context familial și comunitar/calitatea vieții:* condiții de locuit și stare materială (acces la utilități, dotarea gospodăriei, veniturile familiei în relație cu asigurarea nevoilor gospodăriei, inclusiv a celor aferente școlarizării copiilor); acces la servicii de sănătate și asistență socială; sprijin din partea familiei extinse; petrecerea timpului liber de către copii; valori (vârsta potrivită pentru căsătorie și pentru a avea copii, aspirații educaționale, viziunea asupra succesului în viață, roluri de gen în familie/comunitate); discriminare, segregare, bullying în școală și comunitate;
- *Neparticipare școlară (pentru părinții copiilor neînscriși la școală)*: frecventarea grădiniței; motive pentru neînscrierea la școală și detalii privind decizia luată; investigarea sprijinului comunitar în vederea unei eventuale înscrieri a copilului la școală; intenția privind eventuala înscriere la școală a copilului; relațiile cu reprezentanți ai primăriei și ai școlii;
- *Participare școlară (pentru cei care au avut copii înscriși la școală, care au abandonat)*: frecventarea grădiniței; detalii privind perioada școlarității (condițiile de învățare oferite de școală; modul în care se simțeau copiii la școală; frecventarea orelor; situație școlară, relații cu colegi și profesori, dificultăți întâmpinate, instanțe de sprijin); detalii privind momentul abandonului (motive, clasa în care era(u), luarea deciziei); intenția privind eventuala reînscriere la școală a copilului (susținere de la nivel comunitar, nevoi de sprijin);
- *Nevoi de sprijin* pentru educația copiilor (pentru înscriere, respectiv continuarea școlarizării) și proiecții asupra viitorului copiilor pe termen de 5-10 ani.

Ghid de interviu pentru copii neșcolarizați sau care au abandonat școala
Instrumentul a inclus următoarele aspecte tematice:

- *Introducere*: informații despre vârstă, despre persoanele cu care locuiește (număr, ocupație, nivel de educație, cazuri de abandon școlar în rândul fraților);
- *Activități curente și petrecerea timpului liber*;
- *Valori* (vârsta potrivită pentru căsătorie și pentru a avea copii, valorizarea școlii/educației, viziunea asupra succesului în viață, asupra rolurilor de gen în familie/comunitate);
- *Neparticipare școlară (pentru copii neînscriși la școală)*: frecventarea grădiniței; situația în familie; motive pentru neînscriere; investigarea sprijinului comunitar în vederea unei eventuale înscrieri a

sa la școală; prezența dorinței de a face școală și investigarea sprijinului necesar înscrierii; valorizarea educației de către copil, respectiv familie;

- *Participare școlară (pentru cei care au fost înscriși la școală, dar au abandonat)*: frecventarea grădiniței; detalii privind perioada școlarității (modul în care se simțea la școală; frecventarea orelor; situație școlară, relații cu colegi și profesori, dificultăți întâmpinate, instanțe de sprijin); detalii privind momentul abandonului (motive, clasa în care era, posibilitatea familiei de a asigura cele necesare pentru școală); intenția privind eventuala reînscriere la școală (susținere de la nivel comunitar, nevoi de sprijin); valorizarea educației de către copil, respectiv familie;
- *Context familial și comunitar/calitatea vieții:* condiții de locuit și stare materială (acces la utilități, asigurarea nevoilor gospodăriei/plată utilități); acces la servicii de sănătate; discriminare, segregare, bullying în școală și comunitate;
- *Aspirații pentru viitor și descrierea „școlii perfecte".*

Ghid de interviu pentru pentru reprezentanți ai autorităților locale (SPAS, mediator școlar, mediator sanitar)/ reprezentanți ONG
Instrumentul a inclus următoarele aspecte tematice:

- *Context familial și comunitar/calitatea vieții*: situația socio-economică a familiilor; condiții de locuit (starea locuințelor, acces la utilități, dotări cu bunuri de bază); incidența căsătoriilor la vârste timpurii; acces la servicii de sănătate și asistență socială; oportunități și infrastructură de petrecere a timpului liber în comunitate; implicarea copiilor în munca în gospodărie/îngrijirea fraților;
- *Participare școlară*: dificultăți întâmpinate de familii; aprecierea incidenței unor fenomene precum absenteism, abandon, neșcolarizare și investigarea motivelor asociate acestora; măsuri implementate pentru stimularea participării copiilor de etnie romă la educație; rezultate relevante obținute în ceea ce privește școlarizarea elevilor/copiilor romi; activități întreprinse în situații specifice (abandon, neînscriere); instrumente de monitorizare a participării școlare a elevilor romi; colaborare instituțională pentru susținerea educației copiilor romi;
- *Discriminare, segregare, bullying*: situația în școală și la nivel comunitar; oportunități de reușită școlară pentru elevii romi; dificultăți recurente cu care se confruntă elevii romi la școală; programe pentru prevenirea și combaterea segregării și discriminării și activități/măsuri specifice adoptate în acest sens de instituțiile reprezentate de intervievați;
- *Propuneri privind stimularea participării școlare a copiilor/elevilor de etnie romă*.

I.4.2. Scale și indici compoziți

Chestionarul elevilor include trei scale psihometrice: (1) angajament în învățare (dimensiunile afectivă, comportamentală și cognitivă), (2) sprijin perceput din partea profesorilor și (3) bullying și discriminare (victimizare, comportamente de agresiune și experiența discriminării).

De asemenea, au fost construiți mai mulți indici compoziți: bunuri personale și dotări ale gospodăriei (ca proxy ai resurselor materiale), apartenență la colectivul școlii și suport colegial (relații școlare), siguranță percepută, precum și indici privind contextul familial (adversitate economică, climat familial, suport educațional, risc de abandon) și experiența școlară (risc școlar, dificultăți de adaptare, climat relațional, suport instituțional).

Scalele au fost validate prin analize factoriale exploratorii și confirmatorii, analizele indicând consistență internă ridicată. Scorurile au fost calculate ca medii ale itemilor valizi (cu praguri minime de completare și inversarea itemilor formulați negativ, unde a fost cazul), iar indicii compoziți prin însumarea itemilor relevanți.

Toate scorurile au fost utilizate în analizele ulterioare ca variabile continue sau ordinale, după caz, valorile mai mari indicând niveluri mai ridicate ale fenomenului măsurat (de exemplu, mai multă siguranță sau, după caz, un nivel mai ridicat de risc).

Procedurile detaliate de construcție, recodificare și validare sunt prezentate în anexele metodologice.

I.5. EȘANTIONAREA

I.5.1. Strategia de eșantionare

Eșantionarea a urmat un design probabilistic bi-stadial, stratificat, cu probabilități proporționale cu mărimea (*Probability Proportional to Size*, PPS), în linie cu practicile studiilor educaționale internaționale (ex. PISA). În primul stadiu au fost selectate școlile, stratificate după mediu (urban/rural), statut juridic (cu personalitate juridică/arondate) și regiune de dezvoltare (8 regiuni), rezultând 32 de straturi.

În al doilea stadiu au fost selectați aleatoriu elevi romi din nivelurile gimnazial, liceal și profesional (GLP), câte 12 elevi/școală; elevii din școlile cu mai puțin de 12 elevi eligibili au fost incluși integral. Indicatorul de mărime utilizat în selecția școlilor a fost numărul de elevi de etnie romă înscriși la nivelurile gimnazial, liceal și profesional.

I.5. 2. Unități de analiză și criterii de selecție

Populația eligibilă a cuprins școlile cu minimum trei elevi de etnie romă la nivelurile gimnazial, liceal și profesional (GLP), din baza de date SIIIR 2025–2026. Au fost incluși exclusiv elevi din învățământul de masă, alternativa „Tradițional”. Au fost excluși elevii din învățământul special, „A doua șansă”, seral sau fără frecvență, precum și cei cu statut de „Transferat” sau „Exmatriculat”.

I.5.3. Eșantionul proiectat: dimensiune, structură și distribuție

Populația eligibilă a cuprins 2798 de școli și 72996 elevi romi de la nivelurile gimnazial, liceal și profesional. Dimensiunea eșantionului a fost stabilită ținând cont de clusterizare, ponderi inegale, o marjă de eroare de ±3 pp (95% încredere) și rate anticipate de răspuns de 95% pentru școli, respectiv 75% pentru elevi.

A rezultat un număr de 2952 elevi din 259 de școli, cu o listă de rezervă 1:1 (total 518 școli selectate). Selecția a asigurat distribuția echilibrată pe straturi.

I.5.4. Eșantionul realizat: gradul de realizare a eșantionului

Eșantionul final a fost compus din 2225 de elevi din 248 de unități de învățământ, reprezentând populația eligibilă de 72996 elevi de etnie romă înscriși în învățământul gimnazial, liceal și profesional. Această populație nu include elevii de etnie romă care au abandonat școala anterior colectării datelor, aceștia neputând fi identificați și contactați.

Rata de răspuns a fost de 95,8% la nivel de școală (248 din 259 de școli selectate au participat) și 75,4% la nivel de elev (dintre elevii de etnie romă selectați în școlile participante, aproximativ trei sferturi au

completat chestionarul), ambele valori fiind în linie cu ipotezele inițiale ale designului de eșantionare. Trei școli principale care au refuzat participarea au fost înlocuite cu unități din lista de rezervă, din același strat de eșantionare.

Distribuția elevilor care au răspuns la chestionar, în funcție de nivelul de învățământ și anul de studiu este următoarea:

Tabelul I.2. Distribuția elevilor și a școlilor participante, în funcție de nivelul de învățământ și anul de studiu

Nivel învățământ	An de studiu	Nr. elevi	Nr. școli
Gimnazial	**TOTAL**	**1580**	**191**
	Clasa a V-a	445	162
	Clasa a VI-a	407	167
	Clasa a VII-a	386	160
	Clasa a VIII-a	342	156
Liceal	**TOTAL**	**391**	**79**
	Clasa a IX-a	120	60
	Clasa a X-a	117	61
	Clasa a XI-a	88	57
	Clasa a XII-a	66	44
Profesional	**TOTAL**	**254**	**60**
	Clasa a IX-a	116	53
	Clasa a X-a	83	45
	Clasa a XI-a	55	34

Notă: Numărul de școli pe an de studiu nu poate fi însumat pentru a obține totalul, deoarece aceeași școală poate avea elevi selectați din mai mulți ani de studiu sau niveluri de învățământ. Totalul unic al școlilor participante este de 248.

Distribuția eșantionului pe niveluri de învățământ este reprezentativă pentru structura populației de elevi de etnie romă din SIIIR (excluzând învățământul primar). Micile diferențe sunt corectate prin ponderile de eșantionare calculate pentru fiecare elev, care asigură reprezentativitatea estimărilor la nivel de populație.

Structura eșantionului realizat reproduce designul planificat, fără diferențe semnificative statistic pe niciuna dintre variabilele de stratificare - regiune de dezvoltare, mediu urban/rural și statut juridic al unității școlare (teste chi-pătrat, toate $p > 0,05$). Acest rezultat confirmă că distribuția elevilor care au completat chestionarul reflectă fidel distribuția planificată prin designul de eșantionare, validând reprezentativitatea datelor colectate.

Dincolo de această validare standard, am realizat o analiză suplimentară care a investigat dacă elevii care nu au răspuns sunt sistematic diferiți de cei care au răspuns, cu alte cuvinte, dacă non-răspunsul e legat de anumite caracteristici ale elevilor. Statutul juridic al unității școlare nu generează diferențe de participare, proporția elevilor din unități arondate fiind aproape identică în rândul non-respondenților și al respondenților (19,7% față de 19,8%). Se observă o variație moderată a ratei de răspuns în funcție de mediul școlii: colectarea a fost mai eficientă în mediul rural (77,6%) decât în cel urban (73,1%). Diferențe punctuale apar și între regiuni: în București-Ilfov rata de răspuns a fost mai scăzută (66,9%), iar în Sud-Muntenia mai

ridicată (81,0%) față de media națională de 75,4%. La nivel de învățământ, rata de răspuns a fost mai scăzută în învățământul profesional (64,1%) comparativ cu gimnaziul (77,3%) și liceul (76,2%). O comparație pe criteriul participării la programe de sprijin educațional arată că respondenții provin în proporție ușor mai mare din rândul beneficiarilor acestor programe față de eșantionul selectat (85,4% față de 82,5%); diferența redusă de 2,9 puncte procentuale nu indică un bias sistematic legat de vulnerabilitatea socială a elevilor. Analiza după nivelul de educație al părinților relevă un pattern non-liniar: elevii din familii cu educație medie au participat în proporție mai mare decât cei cu părinți situați la extremele scalei educaționale - rata de răspuns variază de la 71,3% (mamă fără școală) la 76,9% (mamă cu gimnaziu) și 87,7% (mamă cu școală profesională), pattern similar observându-se și pentru educația tatălui (73,2% - 78,9% - 83,6%). Această tendință trebuie interpretată cu prudență în cazul elevilor ai căror părinți au studii superioare sau postliceale, unde volumul redus de cazuri ($n < 80$) nu permite generalizări ferme. În ansamblu, diferențele identificate între non-respondenți și respondenți sunt moderate ca magnitudine și au fost corectate prin ponderile de eșantionare. Singura excepție este variația legată de educația parentală, care nu a putut fi inclusă în procedura de ponderare din două motive: pe de o parte, educația părinților nu a făcut parte din variabilele de stratificare ale designului de eșantionare, pe de altă parte, această informație lipsește din datele administrative SIIIR pentru o parte dintre elevi (între 5-7% dintre elevi). Prin urmare, posibilele diferențe legate de educația parentală trebuie avute în vedere la interpretarea rezultatelor privind relația dintre nivelul de educație al părinților și participarea școlară a elevilor de etnie romă.

Marjele de eroare se situează de regulă între ±1 și ±3 puncte procentuale (valoare mediană de ~1,8 pp), putând ajunge, în cazuri izolate, până la ±6–7 pp. Pentru defalcările pe sex, marja de eroare este tipic între ±2 și ±4 pp, cu un maxim de ~11 pp. Pentru defalcările pe mediu (urban/rural), intervalul tipic este ±2–5 pp, cu un maxim de ~23 pp. Pentru defalcările pe nivel de învățământ, marja de eroare este tipic ±3–6 pp, putând depăși ±15–20 pp la subcategorii cu număr mic de observații — necesită interpretare cu precauție.

Toate estimările utilizează ponderi statistice care corectează probabilitățile de selecție și neparticiparea și sunt calibrate la populația totală (N = 72996). Analizele au fost realizate ținând cont de designul complex de eșantionare.

I.6. SELECȚIA COMUNITĂȚILOR PENTRU CERCETAREA CALITATIVĂ

I.6.1. Criterii de selecție

Universul de referință pentru selecția calitativă a inclus toate unitățile de învățământ din populația totală care au cel puțin un elev de etnie romă. Pe acest set de date, s-a aplicat o procedură de stratificare ierarhică menită să identifice unitățile de învățământ cu o concentrare maximă a vulnerabilităților.

Pentru a elimina bias-ul introdus de dimensiunea unității de învățământ, școlile au fost segmentate în trei categorii de mărime (mici, medii, mari), iar pragurile de intensitate au fost calculate relativ, prin percentile, în interiorul fiecărei categorii de mărime.

Selecția finală a vizat izolarea contextelor de tip „caz critic”, cu pondere crescută atât a elevilor de etnie romă, cât și a cazurilor sociale, asigurând astfel o focalizare pe mediile educaționale care se confruntă cu cele mai complexe provocări socio-economice.

Cele șase comunități în care s-a desfășurat cercetarea calitativă au fost selectate în funcție de următoarele criterii:

- ☑ distribuție echilibrată pe regiuni de dezvoltare și medii de rezidență;
- ☑ pondere crescută a elevilor romi (școli situate în quartila superioară, >75%, a categoriei lor de mărime);
- ☑ incidență ridicată a beneficiarilor de măsuri de sprijin/școală (școli situate în tertila superioară, >66%). Beneficiari de măsuri de sprijin sunt elevi cu valoare pozitivă la oricare dintre următoarele variabile din SIIIR: sprijin educațional pentru familii defavorizate, programul național de rechizite școlare, beneficiari ai tichetelor sociale pe suport electronic, precum și variabila dosar bursă socială, din modulul Monitorizare Segregare.

I.6.2. Descrierea comunităților/școlilor incluse în cercetarea calitativă

1. Școală gimnazială

- regiunea de dezvoltare: Sud-Est
- mediul de rezidență: rural
- niveluri de învățământ: primar și gimnazial
- număr total elevi: 275
- mărime școală: medie
- număr elevi beneficiari ai măsurilor de sprijin social: 223 (81,09% din total elevi – pondere ridicată)
- număr elevi de etnie romă: 150 (54,55% din total elevi – pondere crescută)

2. Școală gimnazială

- regiunea de dezvoltare: Sud-Muntenia
- mediul de rezidență: urban
- niveluri de învățământ: primar și gimnazial
- număr total elevi: 222
- mărime școală: medie
- număr elevi beneficiari ai măsurilor de sprijin social: 186 (83,78% din totalul elevilor – pondere ridicată)
- număr elevi de etnie romă: 171 (77,03% din total elevi – pondere crescută)

3. Școală gimnazială

- regiunea de dezvoltare: Nord-Est
- mediul de rezidență: urban
- niveluri de învățământ: primar și gimnazial
- număr total elevi: 182
- mărime școală: medie
- număr elevi beneficiari ai măsurilor de sprijin social: 152 (83,52% din total elevi – pondere ridicată)
- număr elevi de etnie romă: 121 (66,48% din total elevi – pondere crescută)

4. Școală gimnazială

- regiunea de dezvoltare: București-Ilfov
- mediul de rezidență: rural
- niveluri de învățământ: primar și gimnazial
- număr total elevi: 281
- mărime școală: medie
- număr elevi beneficiari ai măsurilor de sprijin social: 204 (72,6% din total elevi – pondere ridicată)
- număr elevi de etnie romă: 150 (53,38% din total elevi – pondere crescută)

5. Școală gimnazială

- regiunea de dezvoltare: Centru
- mediul de rezidență: rural
- niveluri de învățământ: primar și gimnazial
- număr total elevi: 368
- mărime școală: medie
- număr elevi beneficiari ai măsurilor de sprijin social: 318 (86,41% din total elevi – pondere ridicată)
- număr elevi de etnie romă: 269 (73,1% din total elevi – pondere crescută)

6. Școală gimnazială

- regiunea de dezvoltare: Sud-Vest Oltenia
- mediul de rezidență: rural
- niveluri de învățământ: primar și gimnazial
- număr total elevi: 112
- mărime școală: medie
- număr elevi beneficiari ai măsurilor de sprijin social: 108 (96,43% din total elevi – pondere ridicată)
- număr elevi de etnie romă: 104 (92,86% din total elevi – pondere crescută)

I.7. ANALIZA DATELOR

I.7.1. Analiza datelor din sondajul de opinie – elevi de etnie romă

Notă de interpretare a rezultatelor (valabilă pentru întregul raport)

În cazul analizelor bazate pe chestionarul elevilor, diferențele comparative prezentate în raport (de exemplu, între fete și băieți sau între alte categorii) sunt, în mod implicit, diferențe semnificative statistic, estimate cu metode adecvate designului de eșantionare. Din motive de claritate și lizibilitate, detaliile tehnice nu sunt incluse în textul principal.

Toate informațiile metodologice detaliate — tipul testelor utilizate, valorile statisticilor de test, coeficienți, erori standard, intervale de încredere și valori p — sunt prezentate în anexele corespunzătoare fiecărei dimensiuni analizate. Aceste anexe tehnice sunt disponibile la cerere.

Diferențele care nu sunt semnificative statistic nu sunt, în general, prezentate. În cazurile în care sunt totuși discutate, caracterul lor nesemnificativ este menționat explicit și doar dacă acest lucru este relevant pentru interpretarea rezultatelor.

Analiza datelor din chestionarul adresat elevilor a urmărit obținerea unor estimări reprezentative la nivel național, ținând cont de modul în care a fost construit eșantionul (selectarea școlilor și a elevilor, precum și utilizarea ponderilor statistice). Toate analizele au fost realizate în mediul statistic R.

Statistici descriptive. Proporțiile și mediile au fost estimate utilizând metode specifice eșantioanelor complexe, iar precizia estimărilor a fost evaluată prin erori standard și intervale de încredere, calculate prin metoda linearizării Taylor. Pentru a asigura calitatea rezultatelor, au fost aplicate criterii minime de raportare: un număr suficient de cazuri în eșantion ($n \geq 30$) și un nivel adecvat de precizie (coeficient de variație ≤ 20%). Estimările care nu au îndeplinit aceste criterii nu au fost incluse în raportul principal.

Analiza relațiilor dintre variabile. Diferențele dintre grupuri și asocierile dintre variabile categoriale au fost evaluate prin teste statistice adaptate designului de eșantionare, pentru a asigura validitatea rezultatelor la nivelul populației. În completare, au fost utilizate modele de regresie adecvate tipului de indicator utilizat (de ex. continuu, numeric discret, binar). Detalii tehnice complete (tipuri de teste, statistici de test, coeficienți, erori standard, intervale de încredere, valori *p*) sunt disponibile în anexele metodologice.

I.7.2. Analiza datelor administrative (SIIIR).

Analiza segregării școlare a utilizat, pe lângă datele de chestionar și date administrative complete (la nivel de populație), ceea ce elimină incertitudinea de eșantionare din indicatorii descriptivi. Distribuția elevilor a fost analizată prin indicatori complementari de concentrare (Gini) și disimilaritate, precum și prin comparații între structuri și în interiorul unităților de învățământ. La nivel de clasă, o clasă a fost considerată segregată dacă ponderea elevilor romi din acea clasă a fost fie cu cel puțin 10 puncte procentuale mai mare decât în celelalte clase comparabile, fie de cel puțin 1,5 ori mai mare.

I.7.3. Analiza datelor din sondajul de opinie adresat cadrelor didactice

Analiza datelor colectate prin chestionarul adresat profesorilor și consilierilor școlari a fost realizată în mediul statistic și de programare R, după o etapă de curățare, restructurare și verificare a bazei de date exportate din platforma de administrare. De asemenea, au fost identificate situațiile de duplicare pe baza adresei de e-mail. Pentru cazurile cu aceeași adresă de e-mail și aceeași unitate de învățământ, a fost păstrată înregistrarea cu gradul cel mai ridicat de completitudine, iar în caz de egalitate, cea mai recentă înregistrare. Înainte de realizarea analizelor descriptive au fost eliminați identificatorii direcți, iar fiecărui respondent i-a fost atribuit un ID unic de analiză.

În vederea analizei, itemii de tip răspuns multiplu au fost recodificați dicotomic (0 = neselectat; 1 = selectat). Pentru itemii de tip scală și pentru întrebările deschise s-a păstrat forma categorială a răspunsurilor. Structura finală a bazei a fost verificată printr-un control de calitate privind coerența etichetelor descriptive ale coloanelor, existența coloanelor complet goale și tipul de codare al variabilelor.

Analiza propriu-zisă a avut un caracter descriptiv. Pentru variabilele numerice au fost calculați indicatori de tendință centrală și dispersie (numărul de cazuri valide, media, abaterea standard, valorile minime și maxime), pentru itemii recodificați 0/1 au fost raportate numărul de cazuri valide, numărul de selecții și procentul de selecție, iar pentru variabilele categoriale au fost generate tabele de frecvență și procente. Răspunsurile la întrebarea deschisă Q107 au fost extrase și sistematizate descriptiv în tabele separate, pentru a putea fi sintetizate ulterior.

În forma finală pregătită pentru analize descriptive, baza a cuprins 3.568 de respondenți, dintre care 460 au indicat exclusiv învățământul primar. Analizele finale au fost realizate la nivelul participanților care nu au indicat exclusiv învățământul primar. Subsetul utilizat în analizele finale a inclus 2.978 de cadre didactice și 130 de consilieri școlari, cu mențiunea că numărul de cazuri valide a variat de la un item la altul, în funcție de rata de non-răspuns. Pentru anumite seturi de itemi, au fost generate defalcări descriptive suplimentare în funcție de nivelul de învățământ, rolul respondentului și, după caz, caracteristicile unității de învățământ.

I.7.4. Analiza datelor din sondajul de opinie – directori

Analiza datelor colectate prin chestionarul directorilor s-a realizat cu ajutorul programului IBM-SPSS, după curățarea bazei de date. Aceasta a presupus verificarea consistenței răspunsurilor, eliminarea duplicatelor și setarea ca implauzibile a răspunsurilor contradictorii.

După curățarea bazei de date, din cele 276 de intrări s-au reținut 211 respondenți cu răspuns valid la cel puțin o întrebare din chestionar. Așadar, numărul de cazuri valide diferă în funcție de rata de non-răspunsuri de la fiecare întrebare.

Analiza datelor din baza directorilor a inclus, pe lângă statisticile descriptive simple (medii, abateri standard, procente), și unele prelucrări suplimentare în funcție de variabile precum mediul de rezidență al școlii, regiunea de dezvoltare sau statutul juridic al școlii. În cazul bazei directorilor nu au fost realizate teste de semnificație statistică, nefiind vorba de un eșantion reprezentativ (probabilistic) care să permită generalizarea rezultatelor la întreaga populație.

I.7.5. Analiza datelor din sondajul de opinie – inspectori școlari pentru romi și minorități

Analiza datelor colectate prin chestionarul inspectorilor școlari pentru romi și minorități s-a realizat cu ajutorul programului IBM-SPSS, după curățarea bazei de date. Aceasta a presupus verificarea consistenței răspunsurilor, eliminarea duplicatelor și setarea ca implauzibile a răspunsurilor contradictorii. După curățarea bazei de date, din cele 56 de intrări s-au reținut 45 de respondenți cu răspuns valid la cel puțin o întrebare din chestionar. În funcție de rata de non-răspunsuri de la fiecare întrebare, N-ul de cazuri valide diferă. Trebuie menționat că nu toate inspectoratele școlare județene au răspuns în cadrul sondajului (39 din 42), iar în unele județe a fost mai mult de un respondent.

În cazul inspectorilor, analiza datelor a însemnat, la întrebările închise, realizarea tabelelor de frecvențe/medii simple, iar la cele deschise, o analiză tematică simplă, care să exemplifice situațiile menționate de inspectori. Nu au fost realizate teste de semnificație statistică, lotul investigat fiind redus și fiind de tipul recensământ (au fost incluse aproape toate județele din țară și municipiul București).

I.7.6. Analiza datelor calitative

Analiza acestor date a fost realizată printr-o abordare de tip analiză tematică, aplicată asupra transcripturilor interviurilor semi-structurate și discuțiilor de tip focus-grup, desfășurate cu părinți ai elevilor romi, copii romi

neșcolarizați/aflați în abandon școlar, părinți ai acestora și reprezentanți ai autorităților locale din comunitățile incluse în cercetarea calitativă.

Procesul analitic a presupus parcurgerea iterativă a transcripturilor, în vederea identificării tiparelor recurente (teme și subteme), relevante pentru obiectivele cercetării. Codarea datelor a fost orientată atât deductiv, prin raportare la dimensiunile investigate în cadrul cercetării cantitative, cât și inductiv, permițând emergența categoriilor analitice din date.

Ulterior, temele identificate au fost organizate și structurate comparativ, prin raportare la categoriile de actori investigați, pentru a surprinde atât convergențele, cât și divergențele dintre perspectivele acestora. Analiza a urmărit atât conținutul explicit al discursurilor, cât și semnificațiile implicite, în special în ceea ce privește mecanismele sociale asociate fenomenelor investigate (de exemplu, stigmatizare, excluziune, acces la resurse).

Pentru asigurarea consistenței interpretative, acolo unde temele au fost comune, s-a utilizat o logică de triangulare metodologică, punând în relație rezultatele analizei calitative cu datele provenite din sondajele de opinie în rândul elevilor, profesorilor, directorilor unităților de învățământ și inspectorilor școlari pentru romi și minorități.

Raportarea rezultatelor calitative s-a realizat printr-o prezentare narativă structurată pe teme, integrând citate ilustrative selectate din transcripturi, cu rolul de a susține interpretările și de a reda fidel vocea participanților.

I.8. LIMITĂRI METODOLOGICE

Înregistrarea administrativă a etniei în SIIIR poate subestima numărul real de elevi de etnie romă, deoarece se bazează pe auto-declararea etnică. Rezultatele care se bazează pe datele administrative descriu, prin urmare, populația înregistrată administrativ, nu totalitatea copiilor de etnie romă.

Analiza segregării la nivel de clasă este limitată la structurile cu comparații interne posibile (cel puțin două clase comparabile în aceeași structură), ceea ce exclude o proporție mare a structurilor arondate.

Eșantionarea a fost probabilistică la nivelul elevilor, însă nu și pentru celelalte categorii de respondenți. În consecință, rezultatele bazate pe aceste surse trebuie interpretate ca descriptive pentru eșantionul obținut și nu pot fi generalizate la nivel național cu aceeași rigoare ca estimările pentru elevi.

Chestionarul elevilor a fost administrat în mediul școlar, sub coordonarea personalului unității de învățământ, fără implicarea unui operator extern. Există, punctual, semnale că în unele situații accesul la chestionar s-a realizat și în afara mediului școlar (de exemplu, prin transmiterea linkului către elevi), însă nu există informații sistematice privind amploarea acestor cazuri. În pofida acestei variabilități a condițiilor de completare, analizele de validare indică un nivel bun de consistență a răspunsurilor. De exemplu, frecvența absenteismului raportată de elevi este asociată cu datele administrative privind absențele.

I.9. CONSIDERAȚII ETICE

Cercetarea s-a desfășurat cu respectarea principiilor etice aplicabile studiilor din domeniul științelor sociale și educației, în acord cu specificul designului mixt propus și cu profilul participanților incluși în studiu. Componenta cantitativă și cea calitativă au fost organizate astfel încât participarea să se desfășoare în

condiții de confidențialitate și informare adecvată, în funcție de cadrul de administrare a instrumentelor și de categoria de respondenți: elevi de etnie romă și tineri care au abandonat școala, părinți ai acestora, profesori, directori, reprezentanți ai autorităților locale. Prelucrarea, analiza și raportarea datelor au urmărit menținerea confidențialității și limitarea posibilităților de identificare directă sau indirectă a persoanelor, unităților școlare, comunităților sau altor entități incluse în cercetare. Raportarea rezultatelor a fost realizată la nivel agregat, iar în utilizarea datelor calitative au fost eliminate acele elemente care ar fi putut conduce la identificarea directă sau indirectă a persoanelor, familiilor, comunităților sau instituțiilor participante.

Un reper important l-a constituit abordarea identității etnice pe baza autoraportării, în acord cu principiul respectării modului în care persoanele se definesc pe sine, fără atribuiri externe sau clasificări impuse de cercetători. Totodată, formularea itemilor, administrarea instrumentelor și realizarea interviurilor au urmărit evitarea etichetării, a disconfortului și a oricăror formulări care ar fi putut accentua diferența sau marginalizarea.

Având în vedere specificul tematic al cercetării, sensibilitatea culturală a constituit un principiu transversal al cercetării, reflectat atât în formularea instrumentelor, cât și în analiza și interpretarea rezultatelor. Datele au fost utilizate pentru a construi o înțelegere nuanțată a condițiilor, mecanismelor și factorilor asociați participării la educație, cu atenție la contextul social și educațional al situațiilor investigate.

De asemenea, în organizarea și desfășurarea cercetării a fost avută în vedere asigurarea unor condiții de administrare a instrumentelor care să limiteze influențele asociate raporturilor instituționale dintre participanți. În acest sens, colectarea datelor a fost realizată astfel încât participarea la studiu să nu fie corelată cu implicații de natură educațională, profesională sau administrativă.

De asemenea, cadrul etic al cercetării a presupus includerea diferitelor categorii de participanți pe baza unor criterii metodologice și științifice explicite, precum și tratarea datelor și a rezultatelor într-o manieră echilibrată și responsabilă. Interpretarea constatărilor a urmărit reflectarea adecvată a contextelor investigate și formularea unor concluzii prudente, în acord cu datele obținute și cu limitele cercetării.

PARTEA II. ACCESUL ȘI PARTICIPAREA LA EDUCAȚIE

Rezumat executiv

Context

Acest capitol prezintă rezultatele de cercetare referitoare la accesul și participarea la educație a elevilor de etnie romă. Demersul de cercetare a fost **contextualizat** printr-o analiză a cadrului strategic actual și a intervențiilor de sprijin generale și/sau specifice pentru populația roma, cu scopul de a susține participarea la educație. În cadrul raportului, **accesul la educație** a fost abordat din perspectiva înscrierii elevilor de etnie romă în sistemul de învățământ și a accesibilității școlii pentru aceștia. **Participarea școlară** a fost abordată din perspectiva definiției instrumentale, ca frecvență școlară constantă/prezența zilnică la ore. Problemele legate de participarea școlară – absenteismul școlar, respectiv abandonul școlar – au fost analizate prin raportare la definițiile din cadrul legislativ românesc.

Tematica analizată

Obiectivul general al cercetării a vizat analiza participării școlare a elevilor de etnie romă – provocări și dificultăți specifice, factori de influență – și a măsurilor de sprijin implementate cu scop ameliorativ. Analiza este structurată în jurul a patru **dimensiuni** complementare:

- ***asumarea identității rome*** – analizează aspecte privind autoidentificarea etnică a elevilor de etnie romă, utilizarea și studierea limbii rromani, locurile speciale pentru elevii de etnie romă;
- ***participarea școlară*** – evaluează următoarele elemente: accesibilitatea școlii față de domiciliul elevilor de etnie romă, dimensiunea absenteismului școlar și a abandonului școlar la nivelul acestora, aspirații educaționale și intențiile de continuare a studiilor;
- ***factorii care influențează participarea școlară*** – analizează opiniile actorilor educaționali cu privire la aspecte socio-familiale, individuale, școlare și comunitare care au impact asupra participării elevilor de etnie romă la educație;
- ***strategii instituționale și măsuri de sprijin pentru participarea la educație*** – inventariază forme, resurse, instrumente, proiecte și programe aplicate la nivel național, județean și local pentru a sprijini elevii de etnie romă să frecventeze școala și să se implice în învățare.

Demersul de investigație a avut la bază o abordare mixtă, utilizând **metode** cantitative și calitative: analiză secundară de date statistice și administrative de la nivel național (SIIIR) și de la nivelul școlilor din eșantion; sondajul de opinie în rândul elevilor de etnie romă (din învățământul gimnazial, profesional și liceal), al profesorilor, directorilor și inspectorilor școlari pentru romi și minorități; focus-grupuri și interviuri realizate în șase comunități, cu părinți ai copiilor de etnie romă, cu reprezentanți ai autorităților locale, precum și cu copii și adolescenți de etnie romă nescolarizați sau care au abandonat școala.

Asumarea identității etnice de către elevii romi

Autoidentificarea etnică romă este prezentă în rândul majorității elevilor declarați de etnie romă. În contextul cercetării, 82% dintre aceștia au declarat că sunt romi, în ponderi mai ample în rândul fetelor, respectiv al elevilor cu părinți care au niveluri de educație mai scăzute (învățământ primar sau fără studii). **Jumătate dintre elevi vorbesc limba rromani.** Utilizarea limbii rromani – ca prim element al identității etnice – este menționată de 5 din 10 elevi de etnie romă, mai amplu în rândul băieților, al elevilor din rural, respectiv al celor cu părinți care au niveluri reduse de educație. 4 din 10 elevi de etnie romă declară că utilizează în mod frecvent limba rromani acasă.

Numărul elevilor de etnie romă care studiază limba rromani este redus, iar jumătate dintre elevi nu sunt interesați de această oportunitate curriculară. Numai 2 din 10 elevi declară că studiază limba rromani în școală, iar peste 3 din 10 că nu studiază, dar și-ar dori acest lucru. Aproape jumătate dintre elevi declară că nu studiază limba rromani și nici nu sunt interesați. Lipsa de interes este mai frecventă în rândul elevilor din învățământul liceal – situație care se corelează cu statisticile de la nivel național (studiul limbii rromani se regăsește în pondere redusă la liceu).

Jumătate dintre elevii de etnie romă declară că măsura de alocare a locurilor speciale în clasa a IX-a a constituit un factor motivant pentru învățare. Aproximativ 4 din 10 elevi din învățământul secundar superior (liceu, școală profesională) au menționat că au fost admiși în clasa a IX-a pe locuri speciale destinate elevilor de etnie romă, în pondere mai mare în rândul celor din învățământul liceal, respectiv al celor ce au părinți cu niveluri de educație mai ridicate.

Participarea școlară a elevilor de etnie romă

Accesibilitatea școlii față de domiciliu este o problemă mai ales pentru elevii de etnie romă din învățământul secundar superior. Un sfert dintre elevii de etnie romă au domiciliul în altă localitate decât cea în care este situată școala în care ei învață, respectiv fac naveta zilnic între casă și școală. Ponderea acestor situații este mai puțin frecventă în rândul elevilor de gimnaziu și mai amplă în rândul celor din învățământul secundar superior – ilustrând specificul rețelei școlare (unitățile de învățământ liceal și profesional se află cu prioritate în mediul urban). Astfel, la nivelul elevilor de etnie romă din învățământul liceal, mai mult de 4 din 10 locuiesc în altă localitate decât cea în care este școala, respectiv fac naveta zilnic. La nivelul celor din învățământul profesional, aproximativ 6 din 10 au domiciliul în altă localitate, respectiv fac naveta. Numai 1% dintre elevi au declarat că locuiesc la cămin. Peste 11% dintre elevii din învățământul liceal și profesional alocă zilnic un timp considerabil (mai mult de o oră) pentru a ajunge de acasă la școală.

Acest aspect, la care se adaugă provocările legate de transport (număr redus de mijloace de transport în anumite localități, orar care nu se corelează cu cel de la școală etc.) accentuează rolul de factor de risc pentru participarea școlară.

Absenteismul școlar reprezintă un fenomen care afectează o parte dintre elevii de etnie romă, fiind mai prezent în învățământul gimnazial și în cel profesional, în școlile rurale, respectiv în rândul băieților. Datele colectate la nivelul școlilor evidențiază că majoritatea elevilor de etnie romă au un număr relativ redus de absențe nemotivate sau chiar deloc la nivelul unui an școlar, dar există situații de absenteism pe termen lung (aproape 2 din 10 elevi au înregistrat peste 60 de absențe/an școlar, existând și cazuri severe, cu peste 800 de absențe/an școlar). Valoarea medie a absențelor elevilor de etnie romă este mult mai mare în gimnaziu (48 de absențe/elev) și în învățământul profesional (47 de absențe/elev), comparativ cu liceul (22 de absențe/elev). Aproape jumătate dintre inspectorii școlari pentru romi și

minorități apreciază că absenteismul elevilor de etnie romă a scăzut la nivelul județelor lor, dar 10% apreciază că valoarea indicatorului a crescut.

O parte dintre elevii de etnie romă declară un absenteism ridicat și constant și invocă motive variate. Conform declarațiilor elevilor, 17% lipsesc de 1-2 ori/săptămână, iar 7% aproape zilnic sau chiar zilnic. Motivele invocate de elevi sunt variate: cel mai frecvent sunt menționate problemele de sănătate și dificultatea de a se trezi la timp, dar și nevoi socio-economice, un mediu școlar cu presiune academică, insuficient motivant sau dificultăți legate de transportul până la școală.

Datele cu privire la **abandonul școlar** colectate la nivelul școlilor arată tendințe diferite de la o unitate de învățământ la alta: o treime dintre școli nu au avut situații de abandon școlar în ultimii trei ani, în o treime dintre școli valorile abandonului școlar au scăzut, iar aproape o treime s-au confruntat cu creșteri ale abandonului. Ponderea elevilor de etnie romă în rândul cazurilor de abandon școlar este crescută (45% dintre școli au avut peste jumătate de elevi de etnie romă în totalul cazurilor de abandon școlar). Aproximativ jumătate dintre inspectorii școlari pentru romi și minorități apreciază că abandonul școlar al elevilor de etnie romă a scăzut în ultimii trei ani, în județele lor.

Aspirațiile educaționale ale elevilor de etnie romă sunt puternic corelate cu mediul de rezidență al școlii, ruta de formare, distribuția pe sexe și nivelul de educație al părinților. La nivelul gimnaziului, aproape trei sferturi dintre elevii de etnie romă au declarat că intenționează să finalizeze clasa a VIII-a, aproape un sfert sunt indecișii cu privire la continuarea studiilor, iar 5% declară că vor să renunțe la școală înainte de finalizarea gimnaziului. La nivelul învățământului secundar superior (liceu, învățământ profesional), aproape jumătate dintre elevii de etnie romă vor să își continue studiile. Aspirațiile educaționale reduse sunt specifice cu prioritate elevilor de etnie romă din școli rurale, celor din învățământul profesional, băieților, respectiv celor care au părinți care au absolvit cel mult învățământul primar sau gimnazial.

Factorii care influențează participarea școlară a elevilor de etnie romă

Aproximativ 90% dintre elevii de etnie romă exprimă atitudini de valorizare a educației din partea familiei (așteptări ale părinților cu privire la rezultatele lor, valorizarea școlii). **Aproape 60% dintre elevii de etnie romă au semnalat suportul redus al familiei în plan educațional**, pentru învățare și teme, iar 37% se confruntă cu cel puțin o problemă de mediu familial ce are potențial de vulnerabilitate în planul educației (familii monoparentale, părinți plecați la muncă în străinătate, plasament familial, climat familial problematic și cu violență etc.). Un sfert dintre elevii de etnie romă au menționat că au avut contexte de absenteism prelungit (prin plecarea cu părinții la muncă în străinătate, pentru cel puțin 1 lună din perioada anului școlar) și/sau istoric de abandon școlar în familie. Aproximativ 2 din 10 elevi de etnie romă prezintă vulnerabilitate din perspectiva nivelului socio-economic al familiei (resurse insuficiente pentru participarea școlară, munca minorilor). 4% dintre elevii de etnie romă se regăsesc în roluri de adult timpuriu, aflându-se în situații de căsătorie/parteneriat timpuriu și/sau fiind deja părinți.

În ponderi mai reduse, elevii de etnie romă semnalează o serie de provocări legate de contextul școlar. Riscul obiectiv de eșec școlar (absenteism, corigență și/sau repetenție) este menționat de 3 din 10 elevi de etnie romă. Peste jumătate dintre elevi declară că au dificultăți de adaptare la programul școlar, perceput ca stresant/obositor și cu tranziții școlare dificile de la un nivel de învățământ la altul. Aproape 2 din 10 elevi de etnie romă au relații conflictuale cu colegii și/sau cu profesorii. Riscurile legate de mediul școlar sunt mai frecvent menționate de băieți, de elevii din școlile rurale, respectiv de cei din gimnaziu. 85% dintre elevii de etnie romă au declarat că au frecventat grădinița, iar 30% că au participat la programe de educație remedială.

Aproximativ 9 din 10 elevi au încredere în propriul potențial de reușită în viață și alocă importanță școlii și educației. 6% au declarat că au probleme de sănătate mai grave (direct corelate cu absenteismul prelungit). Aproape 2 din 10 elevi de etnie romă afirmă că au dificultăți de a respecta programul și regulile mediului școlar, mai frecvent cei de gimnaziu. Datele administrative SIIIR arată că 6% dintre elevii de etnie romă au certificat CES și 2% certificat de handicap/dizabilitate.

Profesorii, directorii și inspectorii școlari pentru romi și minorități evidențiază că elevii de etnie romă sunt adesea plasați în multiple situații de dezavantaj social, economic, cultural și educațional. Actorii școlari apreciază că efectele combinate ale situațiilor de dezavantaj duc la risc școlar mai grav, mai dificil de ameliorat și cu efecte ce se amplifică în timp.

Unitățile de învățământ care școlarizează elevi de etnie romă se confruntă cu situații de vulnerabilitate, precum și cu limitări și provocări instituționale în gestionarea situațiilor de risc educațional. Aproape jumătate dintre școli au situații de corigență, repetenție sau abandon școlar mai frecvente în rândul elevilor de etnie romă, față de media la nivelul școlii. De asemenea, profesorii și directorii declară că o parte dintre elevii de etnie romă se confruntă cu rezultate școlare slabe, absenteism crescut de la ore, motivație redusă pentru învățare, participare problematică la activitățile de educație remedială – aspecte care adâncesc lacunele în învățare și cresc riscul de eșec școlar. Este evidențiat fenomenul absenteismului pe termen lung al elevilor de etnie romă care pleacă cu părinții în afara țării, corelat cu întreruperi și reintrări frecvente în sistem și cu risc de abandon/părăsire timpurie a studiilor. Profesorii, directorii și inspectorii școlari pentru romi și minorități semnalează limitări specifice, precum: lipsa unor proceduri clare de aplicare a sancțiunilor pentru situațiile problematice de participare școlară, insuficiența serviciilor și resurselor de sprijin educațional.

Profesorii, directorii și inspectorii școlari pentru romi și minorități consideră că factorii socio-familiali sunt principalii determinanți ai absenteismului și abandonului școlar în rândul elevilor de etnie romă, la care se adaugă limitările socio-economice ale familiilor și unii factori comunitari. Aceștia au detaliat situații precum: nivelul redus de educație al părinților, sprijinul insuficient pentru învățare, valorizarea redusă a școlii și dezinteresul față de participarea școlară a copiilor, lipsa de monitorizare de către părinți a frecvenței școlare a copiilor lor, dar și istoricul de abandon școlar în familie. În opinia acestora, participarea școlară este influențată, de asemenea, și de dificultățile socio-economice ale familiilor (lipsa banilor pentru a asigura cele necesare școlii, implicarea copiilor în muncă, situații de sărăcie extremă în care trăiesc unele familii rome) ori de problemele multiple cu care se confruntă elevii din comunitățile rome izolate (segregare, distanța mare față de școală, transport precar, insuficiența serviciilor de suport). În opinia profesorilor și a directorilor, un rol important îl au și factorii comunitari (presiunea pentru căsătorii/mariaje timpurii, lipsa unor modele de succes).

Istoriile de abandon școlar sau neșcolarizare analizate în cadrul cercetării calitative evidențiază o serie de factori asociați eșecului școlar. În cadrul interviurilor, copiii romi aflați în situații de abandon școlar/neșcolarizare au menționat: dificultăți în învățare, probleme de corigență sau repetenție, motivația redusă și lipsa de interes pentru învățare. Acestea s-au cumulat adesea cu lipsa de sprijin educațional din partea familiei. Părinții acestor copii evidențiază cu prioritate cauze care țin de situația materială precară a familiei.

Strategii instituționale și măsuri de sprijin pentru participarea la educație a copiilor de etnie romă

Inspectoratele școlare județene și școlile cu elevi de etnie romă au stabilite priorități strategice privind participarea la educație a acestora. Documentele strategice ale inspectoratelor școlare prioritizează îmbunătățirea frecvenței școlare și prevenirea abandonului în rândul elevilor de etnie romă.

La nivelul școlilor, documentele strategice (PDI-urile) includ cu prioritate măsuri generale de incluziune care îi vizează indirect pe elevii romi; numai o cincime dintre școli au inclus aspecte specifice direct centrate pe populația școlară romă.

Formele, resursele și instrumentele de sprijin pentru participarea la educație a copiilor de etnie romă sunt variate, centrate cu prioritate pe sprijinul material. Elevii de etnie romă beneficiază în ponderi ridicate de măsurile de sprijin care se aplică la nivelul întregului sistem de învățământ, care vizează în principal reducerea barierelor materiale și facilitarea participării la educație. Astfel, trei sferturi dintre aceștia beneficiază de bursă socială, jumătate au primit rechizite gratuite, iar 40% au fost incluși în Programul „Masă sănătoasă". Măsurile de sprijin educațional au fost menționate în ponderi mai reduse: 3 din 10 au participat la activități de educație remedială și numai 7% în Programul „Școală după școală". Alături de măsurile aplicate la nivel național, există practici de sprijin pentru participarea școlară a elevilor de etnie romă, care sunt implementate punctual, în funcție de resursele disponibile la nivelul unităților școlare.

Măsura privind locurile rezervate romilor la admiterea în licee este considerată un sprijin real pentru continuarea studiilor și un instrument de echitate educațională. Aproximativ 6 din 10 unități de învățământ secundar superior cuprind elevi de etnie romă, școlarizați pe locuri rezervate romilor. Inspectorii școlari pentru romi și minorități precizează că, în 2024-2025, ocuparea integrală a acestor locuri a fost realizată numai în 28% dintre județe. Mulți directori au apreciat că elevii de etnie romă admiși pe aceste locuri speciale au, de regulă, medii de admitere mai mici comparativ cu ceilalți elevi, dar că nu întâmpină dificultăți semnificative de adaptare pe parcursul liceului, situațiile de transfer ulterior către alte unități școlare din cauza dificultăților educaționale fiind raportate în ponderi reduse.

Oferta curriculară care promovează elementele de identitate etnică și culturală a romilor este prezentă în puține școli. O cincime dintre școli au în curriculum Istoria și tradițiile minorității rrome și numai 2% Educație muzicală pentru minoritatea rromă.

Școlile cu elevi de etnie romă reclamă nevoia de suplimentare a personalului didactic și de sprijin. Consilierii școlari sunt prezenți în aproape toate școlile cu elevi de etnie romă, profesori itineranți și de sprijin pentru copiii cu CES și/sau dizabilități se regăsesc în mai puțin de jumătate dintre acestea, iar logopezii se regăsesc în 29% dintre școli. Aproape 6 din 10 școli în care sunt cuprinși elevi de etnie romă nu au mediator școlar. Numai 2 din 10 școli au profesori de limba rromani, respectiv profesori de etnie roma. Acolo unde există aceste resurse umane, colaborarea lor cu profesorii este prezentă. Aproximativ trei sferturi dintre profesori au menționat că nu au avut context de colaborare cu reprezentanții comunităților de romi sau cu ONG-uri pe tema educației copiilor de etnie romă.

Sunt aplicate variate măsuri și instrumente pentru monitorizarea participării la educație a elevilor de etnie romă. Inspectorii școlari pentru romi și minorități, directorii și profesorii aplică instrumente variate de urmărire a participării școlare și chiar de semnalare timpurie a riscului de abandon școlar, elaborate la nivel național (fișa MATE, chestionare standardizate) și la nivel județean/local. Diferite rapoarte întocmite în cadrul diferitelor programe și proiecte și/sau la nivelul școlii includ componente dedicate monitorizării grupurilor vulnerabile, inclusiv elevilor de etnie romă.

Școlile cu elevi de etnie romă au experiențe variate în implementarea de proiecte și programe pentru susținerea accesului și participării la educație a elevilor de etnie romă. Puțin peste jumătate dintre aceste școli au derulat proiecte adresate în mod direct elevilor de etnie romă, în ultimii trei ani școlari; numărul de școli cu astfel de proiecte este mai mare în mediul rural. Principala sursă de finanțare a proiectelor implementate de școli și care au vizat populația școlară romă a fost PNRR. Proiectele s-au centrat cu prioritate pe stimularea participării școlare și îmbunătățirea rezultatelor învățării; în puține cazuri

au vizat și componente de promovare a identității etnice și culturale a elevilor de etnie romă. De regulă, proiectele au inclus activități pentru elevi (identificarea elevilor în risc, activități remediale, activități extracurriculare), pentru profesori (formare) și pentru părinți (consiliere, activități comune părinți-elevi etc.). Școlile evidențiază efecte pozitive ale proiectelor la nivelul creșterii participării școlare și al îmbunătățirii rezultatelor elevilor la evaluările și examenele naționale.

Colaborarea interinstituțională este considerată o nevoie și o soluție pentru abordarea problemelor complexe legate de participarea școlară a elevilor de etnie romă. Inspectoratele școlare și autoritățile publice locale sunt instituțiile de la care școlile primesc cel mai mult sprijin pentru susținerea participării la educație a copiilor de etnie romă. Pentru inspectoratele școlare, principalii parteneri instituționali pentru realizarea intervențiilor în școli adresate în mod direct elevilor de etnie romă sunt primăria, DGASPC, CJRAE, Poliția.

Directorii și profesorii din școlile cu elevi de etnie romă au participat la diferite activități de formare, pe teme generale de incluziune sau centrate pe problematici specifice ale elevilor de etnie romă. 7 din 10 directori, respectiv 4 din 10 profesori au participat la programe de formare care au vizat în mod direct sau indirect problematica elevilor de etnie romă. Cursurile adresate **directorilor** au vizat cu prioritate aspecte de management educațional incluziv, prevenirea abandonului școlar. Cursurile adresate **profesorilor** au fost mai variate ca tematică. Cu toate acestea, ponderea profesorilor pregătiți pentru lucrul cu elevii de etnie romă rămâne redusă. Oferta de formare pentru consilierii școlari și pentru mediatorii școlari este slab reprezentată și orientată mai curând spre tematici generale privind incluziunea.

Raportul se încheie cu **secțiunea dedicată concluziilor generale și unui set de recomandări** adresat factorilor de decizie de la nivel central, județean și școlar.

II.1. Context – cadru **strategic și intervenții de sprijin pentru participarea la educație**

„Strategia Guvernului României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorității rome pentru perioada 2022-2027" asumă obiective clare privind creșterea participării la educație a populației roma. Această strategie (aprobată prin H.G. nr. 560/2022) constituie documentul principal de politică privind incluziunea socială a romilor. Componenta de educație a strategiei are ca obiectiv specific asigurarea accesului cetățenilor români de etnie romă la un sistem de educație incluzivă de calitate. Direcțiile de acțiune cu relevanță directă pentru accesul și participarea la educație a elevilor de etnie romă au în vedere: 1) reducerea abandonului școlar în rândul elevilor de etnie romă (prin: programe de educație remedială, angajarea și formarea mediatorilor școlari, monitorizarea riscului de abandon școlar și a altor tipuri de excluziune, colectarea constantă de date privind participarea copiilor de etnie romă la educație); 2) creșterea gradului de cuprindere a copiilor de etnie romă în sistemul de educație (prin: dezvoltarea rețelei de educație timpurie în comunitățile cu populație romă, continuarea măsurilor afirmative destinate elevilor de etnie romă, implementarea de proiecte centrate pe educația părinților romi, încurajarea participării tinerilor romi în sistemul de învățământ profesional); 3) asigurarea calității activității educaționale în unitățile de învățământ cu ponderi mari de elevi de etnie romă, cu accent pe școlile segregate rezidențial și pe școlile din comunitățile izolate (prin: infrastructură școlară corespunzătoare, facilități pentru cadrele didactice); 4) promovarea interculturalității și crearea unui mediu școlar incluziv (prin: formarea inițială și continuă a personalului didactic pe teme specifice; organizarea de activități extracurriculare tematice); 5) păstrarea identității culturale și construcția stimei de sine în rândul elevilor de etnie romă (prin: valorificarea la nivel curricular a elementelor privind istoria romilor; dezvoltarea predării limbii și literaturii romani, a istoriei și tradițiilor romilor, a muzicii în limba romani).

La nivel național sunt implementate multiple măsuri de suport financiar și material care au ca scop sprijinirea accesului și participării la educație. Aceste măsuri au adresabilitate largă către copii și elevi ce provin din grupuri dezavantajate, inclusiv către populația școlară romă. Dintre acestea, menționăm: 1) sistemul de burse școlare (ex. bursa socială acordată elevilor ce provin din familii cu venituri reduse sau aflați în alte situații de risc, bursa pentru sprijinirea reintegrării școlare a mamelor minore); 2) tichete sociale pentru sprijin educațional (pentru copiii dezavantajați din învățământul preșcolar, primar și gimnazial, destinate achiziționării de rechizite și îmbrăcăminte); 3) programul național „Rechizite școlare" (pentru elevii din învățământul primar și gimnazial ce provin din familii cu venituri reduse); 4) programul „Euro 200" (pentru stimularea achiziționării de calculatoare de către elevi, pe baza unor criterii sociale); 5) programul național „Masă sănătoasă" (pentru asigurarea de masă caldă/pachet alimentar în unitățile de învățământ primar și gimnazial cu ponderea crescută a elevilor din categorii defavorizate, cu dificultăți privind participarea școlară și calitatea educației, din localități cu marginalizare socioeconomică); 6) măsuri de asigurare a transportului gratuit pentru elevi pe parcursul anului școlar.

Sunt aplicate anual programe naționale cu obiective clare de creștere a participării școlare și recuperare a situațiilor de abandon școlar. Programele de tip „Școală după școală" sunt implementate în acord cu o metodologie specifică a MEC (Ordinul nr. 4802/2017) și includ modalități integrate de sprijin pentru prevenirea abandonului școlar și a părăsirii timpurii a școlii (realizarea temelor, educație remedială, activități de susținere și de dezvoltare personală a elevilor), Programele de tip „A doua șansă", care au la bază metodologii ale MEC (Ordinul nr. 3062/2022), oferă posibilitatea continuării și finalizării învățământului obligatoriu de către persoanele care nu au urmat ori au abandonat studiile la nivelul învățământului primar sau gimnazial.

La nivel național au fost/sunt în implementare multiple proiecte/scheme de granturi ce au vizat prevenirea și reducerea părăsirii timpurii a școlii. Finanțate din fonduri europene sau prin împrumuturi externe, aceste proiecte vizează un impact asupra accesului la educație și performanței elevilor, prin măsuri comprehensive.

- ***Proiectul privind Învățământul Secundar (ROSE)***, derulat de MEC în perioada 2015-2024, a contribuit la reducerea abandonului în învățământul secundar și terțiar și la creșterea ratei de promovare a examenului de bacalaureat în liceele beneficiare, prin intervenții variate: educație remedială, consiliere și orientare vocațională, mediere în comunitățile rome, activități de dezvoltare personală, activități extracurriculare, dotări (MEC, 2025).
- ***Programul Național pentru Reducerea Abandonului Școlar (PNRAS)***, cu finanțare PNRR, constituie o schemă de granturi pentru școli și are ca obiective majore reducerea abandonului școlar, creșterea ratei de finalizare a învățământului gimnazial, îmbunătățirea participării și rezultatelor elevilor la EN VIII, creșterea ratei de tranziție către învățământul secundar superior. Intervențiile sprijinite sunt variate, iar datele privind evaluarea de parcurs a PNRAS evidențiază un impact sistemic asupra participării școlare (MEC, 2025).
- La baza programului se află ***Mecanismul de Avertizare Timpurie în Educație (MATE)*** (adoptat prin Ordinul nr. 6000/2021), care oferă un cadru coerent și unitar pentru identificarea timpurie a elevilor cu risc de abandon școlar sau de părăsire timpurie a școlii, și sprijinirea acestora pentru finalizarea cu succes a studiilor. Componentelor MATE li se subsumează intervenții specifice pentru prevenire, intervenție și compensare.
- La nivelul proiectelor implementate de Ministerul Investițiilor și Proiectelor Europene, apelul competitiv de ***proiecte PEO „Măsuri integrate pentru comunitatea roma – Regiuni mai puțin dezvoltate"*** are ca principal grup țintă elevii de etnie romă cu statut socio-economic scăzut sau cu

nivel educațional al părinților scăzut. Obiectivul central vizează îmbunătățirea accesului și a participării la educație a copiilor de etnie romă prin: suport pentru depășirea obstacolelor care împiedică participarea școlară, informare și conștientizare privind participarea la educație, programe de educație parentală, acces la servicii de educație culturală, programe de mentorat pentru copiii aflați în risc de abandon școlar, programe de mentorat didactic, programe de sprijin individualizat.

Multiple alte intervenții centrate pe ameliorarea participării școlare și reducerea riscului de abandon școlar au fost implementate de agenții, ONG-uri, alte categorii de instituții din societatea civilă. Câteva exemple:

- ***Programul de granturi SEE și norvegiene 2014-2021 „Educație, Burse, Ucenicie și Antreprenorialul Tinerilor. Proiecte pentru incluziunea copiilor de etnie romă în școală"*** – ANPCDEFP a gestionat schema de granturi care au inclus activități de creștere a capacității instituționale a școlilor pentru incluziunea copiilor de etnie romă prin: formarea tematică a profesorilor, elaborarea de curriculum și materiale didactice, activități de învățare pentru părinții romi și neromi, activități extracurriculare.

- ***„Pachetul educație incluzivă de calitate"***[1] – este un proiect realizat de UNICEF România, cu scopul de a facilita accesul și participarea la educație a copiilor ce provin din grupuri defavorizate, din școli dezavantajate. Început în anul 2014, proiectul a inclus intervenții multisectoriale complexe de prevenire a abandonului școlar, îmbunătățire a participării școlare, creștere a rezultatelor școlare, sprijin integrat din partea școlii și a autorităților locale pentru familiile vulnerabile. „Împreună pentru viitor" este o componentă a programului „Pachetul educație incluzivă de calitate", implementată începând cu anul 2018 și care are în vedere facilitarea tranziției elevilor în învățământul liceal prin: mentorat, educație remedială, burse, formarea profesorilor, parteneriate școală-comunitate, educație parentală etc.

- ***„Grădinițe și școli de vară"***[2] – este un program implementat de Salvați Copiii, care este adresat copiilor din comunități vulnerabile socio-economic, cu părinți plecați la muncă în străinătate. Activitățile constau în: educație timpurie pentru copiii care nu au frecventat grădinița, pregătire pentru înscrierea la școală, activități de educație remedială.

- ***„Start în educație"***[3] – implementat de Fundația World Vision România și Fundația OMV Petrom, programul adresează educația timpurie prin activități specifice: asigurarea de resurse educaționale și produse de igienă personală, activități de educație parentală, dotarea grădinițelor cu seturi educaționale.

- ***„Pâine și Mâine"***[4] – Fundația World Vision România coordonează implementarea acestui program care se adresează copiilor din învățământul primar rural cu predare simultană. Activitățile incluse au ca scop prevenirea și combaterea abandonului școlar și a pierderilor în învățare, prin: masă caldă, ajutor la teme, activități non-formale, activități remediale, ateliere tematice, formarea profesorilor, activități pentru părinți, școală de vară.

- ***Programe de mentorat*** (oferite în general prin activități/ proiecte derulate de ONG-uri precum Roma Education Fund, Agenția Împreună, E-Romnja) – asigură sprijin și activități adresate elevilor de etnie romă, prin: burse, suport material, activități de mentorat etc., în vederea susținerii participării școlare, a îmbunătățirii rezultatelor școlare, a dezvoltării personale și profesionale.

[1] https://www.unicef.org/romania/ro/pachetul-educa%C8%9Bie-incluziv%C4%83-de-calitate
[2] https://www.salvaticopiii.ro/ce-facem/educatie/salveaza-educatia
[3] https://worldvision.ro/implica-te/campanii/start-in-educatie/
[4] https://worldvision.ro/implica-te/persoane-fizice/paine-si-maine/

Evaluări ale proiectelor implementate evidențiază ameliorări la nivelul participării școlare și rezultatelor elevilor de etnie romă. Demersul de evaluare a măsurilor de incluziune a romilor aferente programelor FSE 2014-2020 în Romania (MIPE, 2024) a evidențiat efecte pozitive ale proiectelor implementate în domeniul educației. Astfel, măsurile implementate în această arie sunt considerate ca având cel mai mare efect, iar acolo unde aceste măsuri au vizat și părinții și/sau comunitatea romă, s-au înregistrat cele mai bune rezultate. Efectele proiectelor au fost vizibile prin: creșterea ponderii copiilor din grupa de vârstă 0-3 ani care au fost înscriși în educație timpurie; creșterea gradului de cuprindere în învățământul primar, gimnazial și liceal; ameliorarea performanțelor școlare ale elevilor; o rată mai redusă de abandon școlar/de continuare a studiilor de către mamele minore. Programe precum „Masă caldă" și ,,Școală după școală" au avut un impact semnificativ, crescând frecvența școlară în comunitățile defavorizate. Cu toate acestea, în 4 din 10 intervenții, efectele obținute pe parcursul implementării proiectelor s-au redus/nu au putut fi menținute după finalizarea acestora, în lipsa resurselor și a unui sprijin adecvat. Evaluarea atrage atenția asupra nevoii de abordare integrată a proiectelor pentru comunități marginalizate (educație și asistență socială, sănătate etc.).

Statistici și indicatori privind situația educațională și socio-economică a romilor din România evidențiază dificultăți și provocări cu impact direct asupra participării școlare. Conform datelor FRA 2024, situația romilor și a copiilor de etnie romă din România s-a ameliorat comparativ cu evaluări similare anterioare, dar continuă să rămână critică raportat la situația populației totale. Datele relevă aspecte critice la nivel educațional (valori reduse ale participării școlare, niveluri de educație mai mici, cazuri mai frecvente de copii și tineri aflați în afara sistemului de educație), precum și o situație socio-economică dificilă manifestată prin nivel ridicat de sărăcie al familiilor și al copiilor de etnie romă, confruntarea cu situații de segregare și de discriminare, supraaglomerare locativă etc. (FRA, 2025b).

Tabelul II.1. Valori ale unor indicatori privind situația educațională și socio-economică a populației de etnie romă (RO-UE) la nivelul anului 2024

Indicatori FRA 2024	% populație România	% romi din România	% romi din UE
participarea la educație timpurie a copiilor	76%	40%	53%
absolvenți de învățământ secundar superior (liceu, școală profesională)	81%	34%	32%
copiii romi care învață în școli cu ponderi majoritare/ totale de etnie romă	-	43%	46%
NEET (tineri în vârstă de 18-24 de ani care nu sunt nici în câmpul muncii, nici în educație sau formare profesională)	17%	42%	47%
risc de sărăcie la nivelul populației	19%	68%	70%
risc de sărăcie la nivelul copiilor	26%	75%	77%
deprivare materială severă a populației	15%	45%	37%
supraaglomerare locativă	41%	86%	83%

Sursa: FRA, 2025b

Raportul Eurochild 2024 oferă, de asemenea, informații cu privire la copiii romi din România, evidențiind că: ponderi semnificative dintre aceștia se află în situație de risc de marginalizare economică și de dezavantaj social; au printre cele mai mari rate ale sărăciei în rândul copiilor și au acces limitat la servicii de sănătate, educaționale și la locuire adecvată; se află adesea în situații dificile de locuire, confruntându-se cu poluare, acces deficitar la apă curată, calitate proastă a aerului (Eurochild, 2025).

II.2. TEMATICA ANALIZATĂ

Obiectivul general al studiului îl reprezintă identificarea și analiza factorilor determinanți de la nivel individual, familial, școlar și comunitar care influențează accesul și participarea la educație a copiilor de etnie romă.

Obiectivele specifice avute în vedere au fost:

- ☑ investigarea percepției inspectorilor școlari pentru romi și minorități și a directorilor de școli cu privire la incidența și evoluția absenteismului și abandonului școlar la nivelul elevilor de etnie romă;
- ☑ investigarea percepției actorilor educaționali cu privire la factori care facilitează, respectiv limitează participarea la educație a copiilor de etnie romă;
- ☑ investigarea măsurilor de sprijin adresate direct sau indirect elevilor de etnie romă, pentru accesul și participarea la educație;
- ☑ formularea de recomandări cu privire la stimularea accesului și participării la educație a copiilor de etnie romă.

În acest sens, **tematicile** generale analizate vizează: autoidentificarea elevilor ca fiind romi; accesibilitatea școlii; dimensiunea absenteismului și a abandonului școlar; intenții de continuare a studiilor; factori de context (la nivel socio-familial, școlar, comunitar, individual) care pot influența participarea școlară; strategii/măsuri implementate pentru facilitarea accesului și susținerea participării la educație a copiilor de etnie romă.

Prezentăm în continuare detalierea acestor aspecte:

- **Auto-identificarea etnică a elevilor:** auto-identificarea etnică; cunoașterea/vorbirea limbii rromani, respectiv studierea acesteia în școală; accesul la liceu/învățământ profesional pe locuri speciale pentru elevi de etnie romă;
- **Accesul la educație și participarea școlară:** accesibilitatea școlii (localizarea școlii față de domiciliu; naveta elevilor și timpul petrecut de elevi între casă și școală); dimensiunea absenteismului școlar; dimensiunea abandonului școlar; intenția de continuare a studiilor;
- **Factori de context pentru participarea școlară:** nivel socio-familial (vulnerabilitatea socio-economică, aspecte problematice la nivelul climatului familial, suportul primit de copii de la părinți în plan educațional, riscul obiectiv de abandon, sprijinul extern școlii, contextul lingvistic al familiei, asumarea timpurie a rolului de adult); nivel școlar (riscul de eșec școlar, dificultățile de adaptare la mediul școlar, climatul relațional dificil, experiența redusă în educația timpurie); nivel individual (importanță acordată școlii și educației de către elevi, încredere în posibilitățile proprii de a reuși în viață, adaptarea la programul și regulile școlii, probleme de sănătate, situație de dizabilitate și/sau CES);
- **Strategii/măsuri pentru facilitarea accesului și susținerea participării la educație a copiilor de etnie romă:** orientarea explicită a politicilor județene și ale unităților de învățământ spre educația copiilor de etnie romă; diverse forme de sprijin pentru participarea la educație; locurile speciale pentru romi; oferta curriculară a școlilor; categorii de personal de sprijin existente în școli; instrumente utilizate la nivel județean pentru monitorizarea și raportarea participării școlare a elevilor de etnie romă; proiecte/ programe adresate elevilor de etnie romă; sprijinul primit de la alte instituții pentru a susține participarea copiilor de etnie romă la educație; formarea continuă a personalului din școli; propuneri pentru creșterea accesului și îmbunătățirea frecvenței școlare a elevilor de etnie romă.

II.3. REZULTATELE CERCETĂRII

Precizări privind interpretarea rezultatelor obținute pe baza răspunsurilor elevilor la chestionar

Rezultatele comparative prezentate în acest raport pe baza răspunsurilor elevilor (de exemplu, comparații între fete și băieți, între cei care învață în școli rurale și cei din școli urbane, între cei care învață în ciclul gimnazial și cei din liceal sau profesional etc.) reflectă, de regulă, diferențe care au fost testate statistic și s-au dovedit a fi semnificative, utilizând metode de analiză compatibile cu designul de eșantionare al studiului. Pentru a evita încărcarea excesivă a textului, detaliile tehnice aferente acestor analize nu sunt prezentate în capitolele principale.

Documentația metodologică completă, incluzând procedurile statistice aplicate, valorile indicatorilor statistici, coeficienții estimați, erorile standard, intervalele de încredere și valorile p, precum și crearea indicatorilor și a scalelor, este disponibilă în anexele tehnice corespunzătoare fiecărei teme investigate. Aceste materiale pot fi furnizate la cerere.

Raportul evidențiază doar diferențele semnificative statistic. Rezultatele care nu ating pragul de semnificație statistică sunt omise, cu excepția situațiilor în care menționarea lor este necesară pentru o înțelegere corectă a concluziilor; în astfel de cazuri, lipsa semnificației statistice este indicată în mod explicit.

II.3.1. Asumarea identității etnice de către elevii declarați de etnie romă

Această secțiune a avut în vedere investigarea unor aspecte care țin de autoasumarea identității rome: autoidentificare etnică, vorbirea limbii rromani și studierea acesteia în școală, accesarea locurilor speciale pentru romi în învățământul secundar superior. Informațiile se bazează pe răspunsurile furnizate de elevi în cadrul chestionarului care le-a fost adresat, iar pentru nivelul de educație al părinților au fost utilizate informații din baza de date SIIIR.

☑ Autoidentificarea etnică

Majoritatea elevilor investigați se autoidentifică a fi de etnie romă (82%). Selectarea elevilor în eșantion s-a făcut pe baza informațiilor din SIIIR – modulul clasic și modulul „Monitorizare segregare" – pentru anul școlar 2025-2026. Baza de selecție a fost constituită din elevii înscriși în școli cu cel puțin trei elevi declarați de etnie romă din învățământul gimnazial, liceal și profesional. Au fost considerați elevi romi toți cei înregistrați cu această apartenență etnică în oricare dintre cele două module. În cadrul chestionarului adresat elevilor, a fost utilizată întrebarea „Care este etnia ta?" (nu a fost utilizată și o întrebare privind etnia părinților); elevii au avut la dispoziție o listă de etnii pentru a răspunde întrebării: română, romă, maghiară, germană sau alta (altă etnie); răspunsurile au fost recodificate binar – romă/DA, altă etnie/NU. Nu au existat non-răspunsuri.

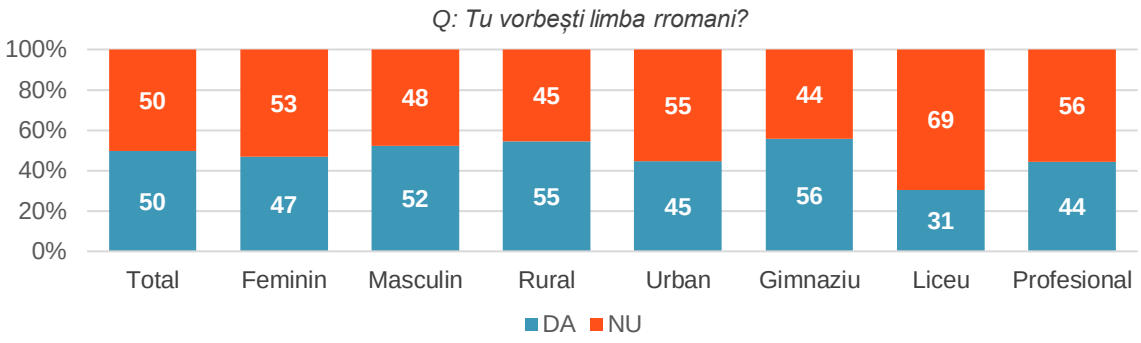
Analiza datelor relevă diferențe semnificative statistic în funcție de sexul elevilor și de nivelul de educație al părinților. Fetele se autoidentifică drept rome într-o măsură ușor mai mare decât băieții (84% față de 80%). Totodată, autoidentificarea este mai ridicată în rândul elevilor ai căror părinți au niveluri scăzute de educație (au absolvit doar învățământul primar sau sunt fără studii).

☑ Utilizarea limbii rromani

Jumătate dintre elevii de etnie romă vorbesc limba rromani. Distribuția răspunsurilor diferă semnificativ în funcție de sex, mediul de rezidență a unității școlare, ciclul educațional și nivelul de studii absolvite de părinți. Ponderea băieților care vorbesc limba rromani (53%) este mai mare decât

a fetelor (47%). Elevii din școli rurale declară într-o proporție mai mare că vorbesc limba rromani (55%), față de cei din școli din mediul urban (45%). Cea mai mare pondere a elevilor care declară că vorbesc limba rromani este în gimnaziu (56%); valoarea este mai redusă în învățământul profesional (44%) și în cel liceal (31%). Nivelul de educație al părinților marchează o diferență între elevii vorbitori de limba rromani: ponderea elevilor vorbitori de limba rromani este mai mare în rândul celor care au părinți cu nivel redus de educație decât în rândul celor ai căror părinți au cel puțin studii liceale.

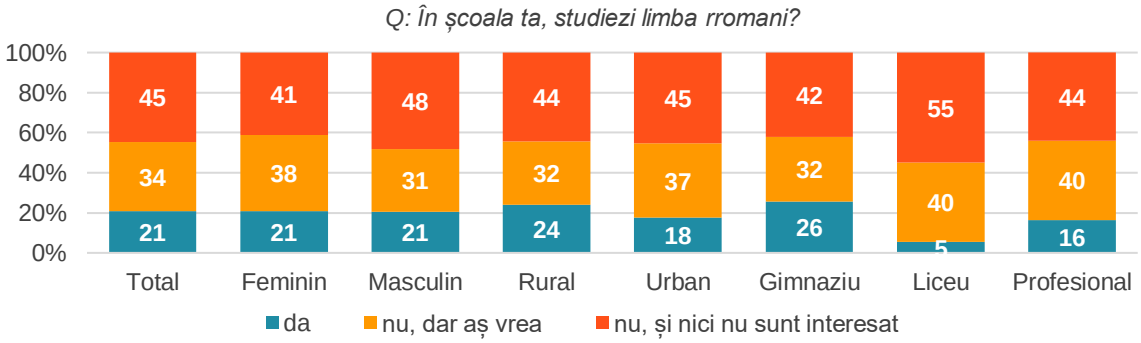
Figura II.1 Ponderea elevilor care vorbesc limba rromani, după sex, mediul de rezidență al școlii și nivel educațional (%)



Studierea limbii rromani în școală

2 din 10 elevi de etnie romă declară că studiază limba rromani în școală, aproximativ o treime nu o studiază, dar și-ar dori acest lucru, iar 45% nici nu o studiază și nici nu sunt interesați de studiul acesteia. Interesul pentru studiul limbii rromani este mai mare în rândul fetelor, decât al băieților. Ponderea elevilor care studiază limba rromani este mai ridicată în gimnaziu, date care se corelează cu statistici de la nivel național (MEC, 2025). În cazul elevilor de nivel liceal, studierea limbii rromani este rar întâlnită, concomitent cu lipsa interesului pentru aceasta.

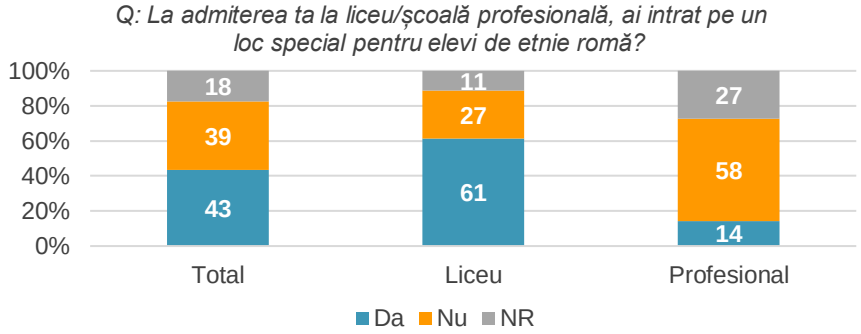
Figura II.2. Ponderea elevilor care studiază limba rromani, după sex, mediul de rezidență al școlii și nivel educațional (%)



Accesarea locurilor speciale pentru elevi de etnie romă

43% dintre elevii de etnie romă din învățământul secundar superior declară că au fost admiși pe un loc special destinat elevilor de etnie romă. Distribuția răspunsurilor diferă semnificativ în funcție de nivelul de învățământ și de nivelul de educație al părinților. În învățământul liceal, ponderea elevilor de etnie romă admiși pe locuri rezervate romilor este de 61%, fiind mult mai mare decât cea înregistrată în cel profesional (14%). Locurile rezervate elevilor de etnie romă sunt accesate într-o proporție mai mare de elevi ai căror părinți au un nivel mai ridicat de educație.

Figura II.3. Ponderea elevilor din învățământul secundar superior care au accesat locuri speciale pentru elevi de etnie romă, după nivel educațional (%)



Locurile speciale destinate elevilor de etnie romă în învățământul secundar superior constituie un factor motivațional pentru elevi, în pregătirea pentru participarea la Evaluarea Națională - **peste jumătate dintre elevi (53%)** declară că au fost motivați să învețe mai mult pentru examenul național de la finalul clasei a VIII-a. Ponderea elevilor care nu au fost motivați de această măsură constituie puțin peste o treime din totalul elevilor de etnie romă.

II.3.1.1. Concluzii

Datele de cercetare sugerează asumarea identității etnice de către majoritatea elevilor de etnie romă, aspect mai evident în rândul fetelor și în rândul elevilor ai căror părinți au un nivel redus de educație (nivel primar sau fără școală). Jumătate dintre elevii de etnie romă sunt vorbitori de limba rromani, cu o incidență mai mare în rândul băieților, al elevilor din mediul rural, precum și în rândul elevilor ai căror părinți au nivel redus de educație. O pondere relativ redusă de elevi studiază limba rromani (o cincime dintre elevii de etnie romă), însă există un interes latent pentru studiul acesteia, exprimat de aproximativ o treime a elevilor de etnie romă. Acest interes este mai crescut în rândul fetelor și al elevilor din învățământul secundar superior. La nivelul sistemului educațional, măsura de politică educațională privind admiterea elevilor de etnie romă pe locuri suplimentare destinate acestora are un rol important: peste 40% dintre elevii de etnie romă din învățământul secundar superior au beneficiar de această măsură. Acești elevi sunt mai numeroși în licee, provin preponderent din familii cu nivel crescut de educație, și apreciază această măsură ca pe un factor motivator pentru participarea la Evaluarea Națională de la finalul clasei a VIII-a.

II.3.2. Participarea școlară a elevilor de etnie romă

II.3.2.1. Noțiuni introductive și reglementarea legislativă a absenteismului și abandonului școlar

Participarea școlară are multiple **definiții**, de la cele administrative (ce pun accent pe înscrierea în sistemul de învățământ și frecvența la orele de curs) la cele care vizează implicarea efectivă a elevilor în toate aspectele vieții școlii, inclusiv în luarea deciziilor. În sens instrumental, participarea școlară presupune ca elevii să ia parte la activitățile academice sau non-academice ale școlii, laolaltă cu alți actori educaționali, aspect cuantificabil printr-o frecvență școlară constantă/ prezența zilnică la ore (cf. OECD, 2003).

Multiple studii internaționale evidențiază că **participarea elevilor** la programul școlar asigură șanse pentru atingerea rezultatelor învățării planificate, pentru dezvoltarea motivației pentru învățare și a atitudinilor pozitive față de școală (Huebner et al, 2009). Datele arată că există o corelare directă între problemele de prezență școlară (lipsa periodică de la cursuri, întârzierea la

ore, absenteismul pe termen lung) și performanțele școlare scăzute ale elevilor (OECD, 2019, 2022, 2023). Absenteismul crește riscul de abandon școlar și se asociază cu riscul de manifestare a comportamentelor delincvente sau riscante, reduce interacțiunile cu colegii și cu profesorii, ducând la dificultăți de incluziune școlară, izolare și reducerea stării de bine (Reid, 2005). De asemenea, studiile evidențiază varietatea factorilor asociați absenteismului și abandonului școlar, de la cei care țin de motivația pentru învățare la limitări legate de mediul socio-economic defavorizat al familiilor, dificultăți de integrare școlară, relaționarea problematică cu colegii și cu profesorii (Noveanu et al., 2023). Datele PISA 2022 arată că, în medie, prezența regulată la orele de școală s-a îmbunătățit în țările OCDE, dar continuă să reprezinte un aspect problematic în 1 din 10 țări (OECD, 2023). În cazul României, ponderi de 5-6% dintre elevi au declarat că au avut perioade de absenteism prelungit (mai mult de trei luni) pe parcursul lor școlar, iar fenomenul a fost menționat mai frecvent în școlile dezavantajate din punct de vedere socio-economic, precum și în școlile din mediul rural. La absențele multiple se adaugă și faptul că aceiași elevi tind să aloce mai puțin timp temelor pentru acasă, efectul cumulat crescând riscul de abandon școlar (Noveanu et al., 2023).

Cu privire la **participarea școlară a elevilor de etnie romă**, diferite studii și rapoarte evidențiază situații specifice. Neșcolarizarea, frecventarea redusă a învățământului preșcolar, absenteismul și abandonul școlar, părăsirea timpurie a școlii, aspirațiile educaționale reduse, segregarea, barierele culturale și lingvistice sunt fenomene mai frecvente în rândul populației rome, iar apartenența la etnia romă crește semnificativ probabilitatea abandonului școlar, indiferent de câți alți predictori sunt luați în analiză (Brüggemann, 2012; Rutigliano, 2020). Datele arată că, la nivel general, rata de participare la educație a copiilor de etnie romă s-a ameliorat în ultimii ani, dar rămâne semnificativ mai scăzută față de populația neromă; ponderi semnificative de elevi de etnie romă frecventează școli în care majoritatea sau toți sunt de etnie romă, ceea ce accentuează marginalizarea și dezavantajele în materie de învățare (FRA, 2025a, 2025b). Și la nivelul României, segregarea pe criteriul etnic rămâne una dintre cele mai vizibile probleme (MEC, 2026). Majoritatea cercetărilor privind educația cetățenilor de etnie romă se concentrează pe dezavantajele educaționale, dar pot fi identificate și studii care au abordat factorii determinanți ai succesului educațional la nivelul elevilor de etnie romă, identificând aspecte precum: experiențele de școlarizare integrată, succesul educațional timpuriu, profesorii cu așteptări mari, sprijinul și aprecierea familiei și relațiile interetnice pozitive (Brüggemann, 2012).

Capitolul de față abordează participarea școlară a elevilor de etnie romă din perspectiva fenomenelor de absenteism și abandon școlar. Dimensiunile analizate au vizat: accesibilitatea școlii, absenteismul școlar și abandonul școlar la nivel județean și al unităților de învățământ; motivele absenteismului; aspirații educaționale privind participarea la nivelurile superioare de educație; factori care influențează participarea școlară. Cu privire la aceste dimensiuni au fost colectate date prin chestionare, interviuri și discuții de grup.

La nivelul sistemului de învățământ românesc, absenteismul și abandonul școlar sunt reglementate prin: *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023*; *Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar/ROFUIP* (OMEC nr. 5726/2024); *Statutul elevului* (OMEC nr. 5707/2024). Abandonul școlar este definit ca încetarea frecventării învățământului obligatoriu, demonstrată prin absențe nemotivate care au condus la imposibilitatea finalizării a doi ani școlari succesivi. Un elev poate să acumuleze 40 de absențe motivate pe an școlar, fără a depăși 20% din numărul orelor alocate unei discipline. Absențele nemotivate determină o serie de efecte: neprimirea bursei într-o lună, dacă elevul a acumulat mai mult de 10 absențe în perioada respectivă; scăderea notei la purtare pentru elevii din învățământul gimnazial și liceal, cu câte un punct la fiecare 20 de absențe nemotivate/an școlar sau la 20% absențe

nemotivate din totalul de ore pe an școlar la o disciplină de studiu; înregistrarea statutului de amânat, dacă elevului nu i se poate definitiva situația școlară pentru că a absentat, motivat și nemotivat, la cel puțin 50% din numărul de ore de curs prevăzut într-un an școlar și nu are numărul minim de calificative/note prevăzut de cadrul legal; declararea elevului în situația de risc de abandon școlar și anunțarea de către școală a serviciilor de asistență socială (SPAS/DAS), dacă acesta a absentat la cel puțin 75% din numărul de ore de curs într-un an școlar.

II.3.2.2. Accesibilitatea școlii

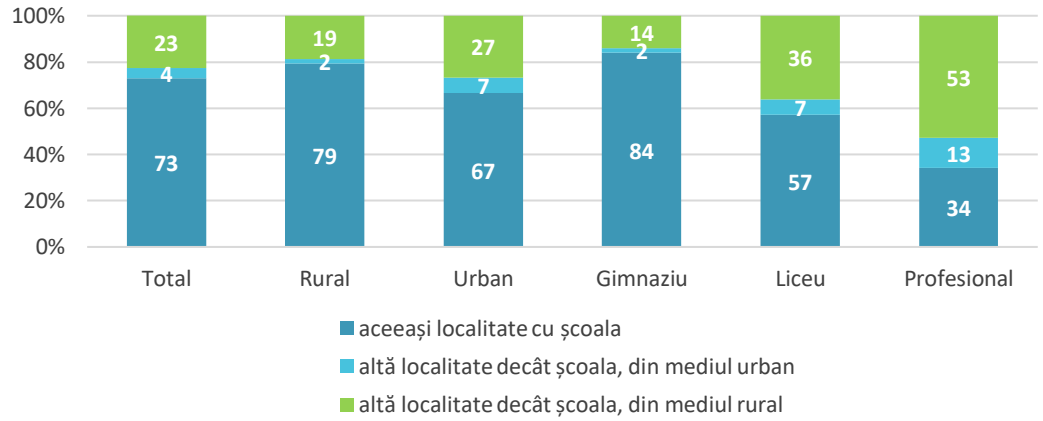
Având în vedere rolul accesibilității școlii în raport cu domiciliul elevului în susținerea unei frecvențe școlare constante, investigația a vizat următoarele dimensiuni: poziționarea instituției de învățământ în raport cu locuința elevului, practicile de navetă zilnică și durata deplasării.

Aproape trei sferturi dintre elevi locuiesc în aceeași localitate în care este situată școala. Cei care nu locuiesc în localitatea în care se află școala provin preponderent din mediul rural. Cu privire la locuire în raport cu amplasarea școlii, analiza relevă diferențe semnificative statistic după mediul de rezidență al școlii și nivelul educațional. Elevii care învață în școli din mediul rural declară în mai mare măsură (79%) decât cei din școli urbane (67%) că locuiesc în aceeași localitate. În rândul elevilor care învață în școli urbane, se întâlnește o pondere de 27% care declară că locuiesc în mediul rural.

O pondere semnificativă de elevi care învață în altă localitate decât cea de domiciliu este reprezentată de elevii din învățământul profesional (66%), care provin preponderent din mediul rural. În învățământul liceal, ponderea elevilor de etnie romă care locuiesc în altă localitate decât cea a școlii pe care o urmează este de 43%, o pondere importantă provenind, de asemenea, din mediul rural. Se evidențiază aici nevoia unor intervenții adaptate deopotrivă pentru susținerea deplasării elevilor către și de la școală, dar și pentru menținerea motivației de frecventare a școlii, pe fondul efortului depus pentru deplasarea între domiciliu și școală.

Figura II.4. Ponderea elevilor în funcție de amplasarea domiciliului lor față de localitatea în care e școala, mediu de rezidență al școlii și ciclu educațional (%)

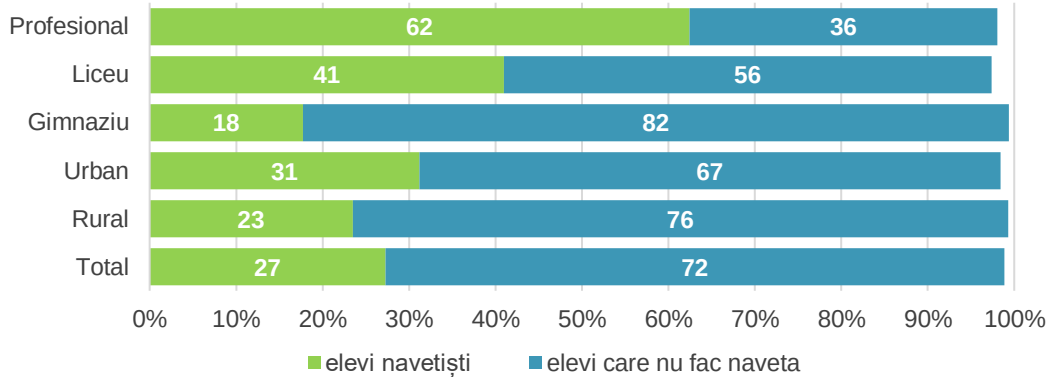
Q: Unde locuiești în timpul anului școlar?



Aproximativ un sfert dintre elevi declară că trebuie să facă naveta zilnic în altă localitate pentru a ajunge la școală. Analiza relevă diferențe semnificative statistic după mediul de rezidență al unității școlare și după ciclul educațional, aspecte previzibile având în vedere structura rețelei școlare și dispersia ei pe medii de rezidență.

Figura II.5. Ponderea elevilor navetiști după mediul de rezidență al școlii și nivelul educațional (%)

Q: Trebuie să mergi zilnic la școală într-o altă localitate?



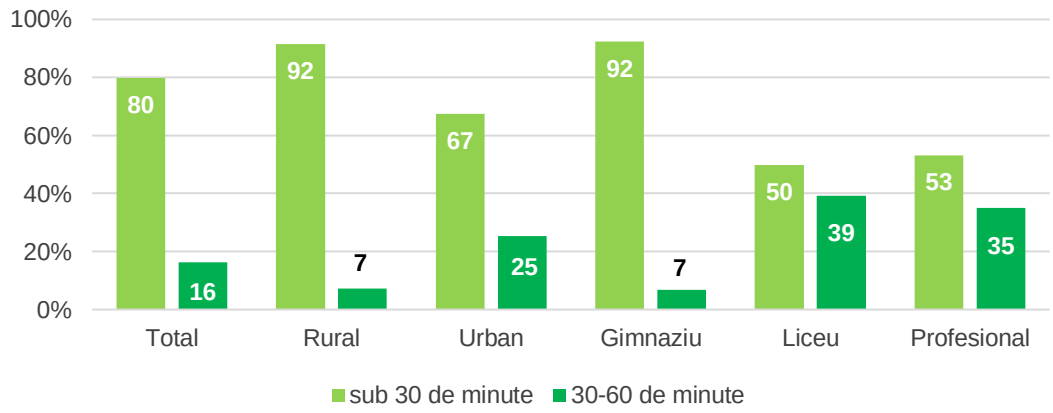
Notă: Diferențele de până la 100% sunt reprezentate de valorile estimate pentru elevii care locuiesc la cămin; acestea nu sunt furnizate aici, având în vedere volumul redus al sub-eșantionului acestor elevi (n<30).

Distribuția duratei deplasării indică o accesibilitate ridicată pentru majoritatea elevilor: **aproximativ 80% raportează un timp de parcurs sub 30 de minute între domiciliu și școală**, în timp ce 16% se încadrează în intervalul 30-60 de minute. Analizele evidențiază variații semnificative statistic în funcție de mediul de rezidență al unității școlare și nivelul educațional.

Elevii care frecventează școli din mediul rural înregistrează timpi de deplasare mai reduși (92% - sub 30 de minute), comparativ cu cei din mediul urban (67%). Analiza datelor în funcție de nivelul educațional arată că elevii din ciclul gimnazial se caracterizează printr-o mobilitate cotidiană preponderent redusă (92% petrec sub 30 de minute pentru a ajunge la școală), aspect asociat înscrierii cu preponderență în unități școlare de proximitate. În schimb, în rândul elevilor de liceu și din învățământul profesional, proporția celor cu durate scurte de deplasare scade la aproximativ jumătate.

Figura II.6. Durata drumului casă-școală, după mediul de rezidență al școlii și nivelul educațional al elevilor (%)

Q: Într-o zi obișnuită, cât timp îți trebuie să ajungi de acasă până la școală?



Notă: doar duratele de cel mult 60 de minute (pentru intervalul 1-2 ore, valorile pentru acele sub-eșantioane de elevi al căror volum e de cel puțin 30 sunt: total-4%; urban-7%; liceu-10%).

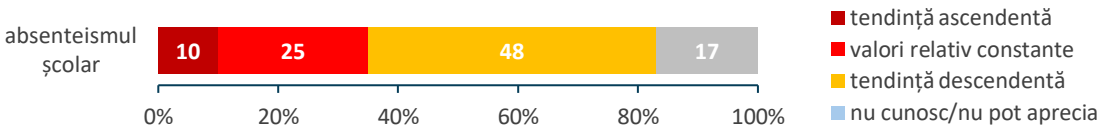
II.3.2.3. Absenteismul școlar al elevilor de etnie romă

Date la nivel județean

Aproape jumătate dintre inspectorii școlari pentru romi și minorități apreciază că fenomenul absenteismului a scăzut. 48% dintre inspectori apreciază că, în județele lor, absenteismul elevilor de etnie romă a scăzut, un sfert consideră că a avut valori relativ constante, iar 10% că a crescut.

Figura II.7. Tendința absenteismului școlar la nivel județean (aprecieri ale inspectorilor școlari pentru romi și minorități) (%)

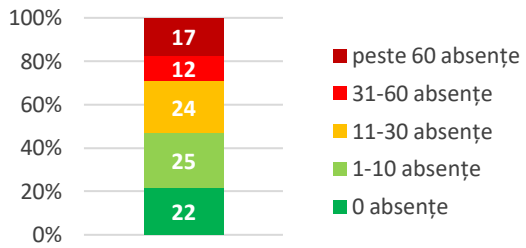
Q: La nivelul județului dvs., care este tendința privind absenteismul școlar al elevilor romi, în ultimii trei ani școlari (2022/2023, 2023/2024, 2024/2025)?



Date la nivelul școlilor

Numărul de absențe nemotivate ale elevilor de etnie romă are o distribuție puternic dezechilibrată, iar datele evidențiază situații problematice pentru un segment din populația școlară romă. Școlile au oferit date factuale cu privire la numărul de absențe nemotivate ale elevilor de etnie romă cuprinși în eșantion, înregistrate în anul școlar 2024-2025. Majoritatea elevilor de etnie romă au un număr redus de absențe, dar un grup restrâns de elevi a înregistrat valori foarte mari ale absenteismului.

Figura II.8. Ponderea elevilor de etnie romă pe intervale de absențe, anul școlar 2024/2025 (%)



Notă: Au fost solicitate școlilor informații privind numărul de absențe nemotivate înregistrate de elevii din eșantion în anul școlar 2024/2025.

Raportând numărul de absențe nemotivate la numărul mediu de 1080 de ore de program școlar în anul de referință (36 săptămâni * 5 zile/săptămână * 6 ore/zi atât la gimnaziu, cât și la liceu cf. planurilor-cadru), datele arată că peste 70% dintre elevii de etnie romă au avut puține absențe sau chiar deloc: 22% nu au avut nicio absență nemotivată, 25% au înregistrat 1-10 absențe, iar 24% un număr de 11-30 de absențe. Mai mult de 1 din 10 elevi de etnie romă au avut 31-60 de absențe nemotivate (în medie, 5-10 zile de școală), iar aproape 2 din 10 au înregistrat peste 60 de absențe (mai mult de 10 zile de școală). Se remarcă și câteva cazuri severe, cu un număr foarte mare de absențe (peste 800), cu un maxim de 1026 de absențe nemotivate, acoperind aproape întreg anul școlar.

Efectele absenteismului pe termen lung sunt evidențiate și în studiile internaționale, care atrag atenția asupra impactului negativ al acestuia în raport cu succesul academic al elevilor, în special la nivelurile superioare de învățământ (OECD, 2022).

Absenteismul școlar al elevilor de etnie romă pare a fi o problemă mai gravă în învățământul gimnazial și în cel profesional și mai redusă în învățământul liceal. Analiza datelor evidențiază aspecte specifice pe niveluri de învățământ:

- *La gimnaziu*, media ponderată este de aproximativ 48 de absențe/elev, dar mediana este doar 12 (jumătate dintre elevi au 12 sau mai puține absențe). Totuși, aproape 20% dintre elevii de etnie romă depășesc 60 de absențe, 11% depășesc 100 de absențe, iar 7% depășesc 200 de absențe pe an. La gimnaziu se concentrează cel mai clar segmentul de absenteism sever și foarte sever.
- *La învățământul profesional*, media ponderată este de aproximativ 47 de absențe/elev, iar mediana este de 18. Proporția celor cu peste 60 de absențe este mai mare decât la gimnaziu (23%), iar segmentul extrem (peste 200 de absențe) este de 5%.
- *La liceu*, media este mult mai redusă (22 de absențe/elev). Deși mediana este 11, valoare foarte apropiată de gimnaziu, proporțiile de absenteism sever sunt considerabil mai mici: 8% au peste 60 de absențe, 3% peste 100 de absențe și sub 1% peste 200 de absențe. Nu s-au înregistrat situații cu absenteism foarte sever.

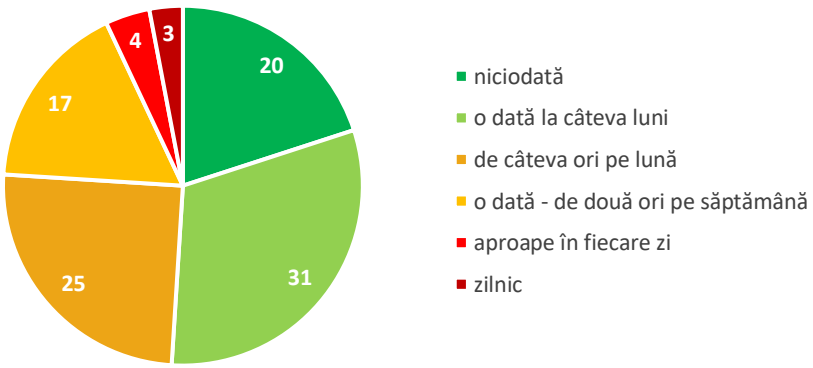
Elevii din școlile urbane, cei de liceu, respectiv fetele au un număr de absențe mai redus. Analiza numărului de absențe pe diferite criterii socio-demografice arată că: elevii de liceu au semnificativ mai puține absențe decât cei din gimnaziu; elevii din urban tind să aibă mai puține absențe decât cei din rural (însă această diferență este influențată de un număr relativ redus de elevi cu absențe foarte multe); se înregistrează niveluri mai ridicate ale absențelor în rândul băieților, comparativ cu fetele.

Autoraportarea elevilor de etnie romă privind absențele

Trei sferturi dintre elevii de etnie romă au declarat că au niveluri reduse de absenteism, iar aproape 1 din 10 elevi menționează situații critice. În lipsa unor date la nivel național cu privire la absenteismul școlar, în cadrul cercetării au fost colectate informații prin chestionarul adresat elevilor de etnie romă, care au făcut aprecieri cu privire la frecvența cu care lipsesc de la ore (motivat sau nemotivat). Ponderea celor care au menționat că au o frecvență redusă a absențelor este amplă: 20% spun că nu au absențe, iar peste jumătate declară că lipsesc ocazional (o dată la câteva luni sau de câteva ori/lună). Problematice sunt segmentele care declară un absenteism ridicat și constant: 17% lipsesc de 1-2 ori/săptămână, iar 7% aproape zilnic sau chiar zilnic.

Figura II.9. Frecvența absențelor elevilor de etnie romă (aprecieri ale elevilor) (%)

Q: Cât de des ți se întâmplă să lipsești de la ore?



Declarațiile elevilor sunt susținute de datele raportate de școli: frecvența absenteismului raportată de elevi este confirmată de numărul de absențe nemotivate din datele factuale solicitate școlilor.

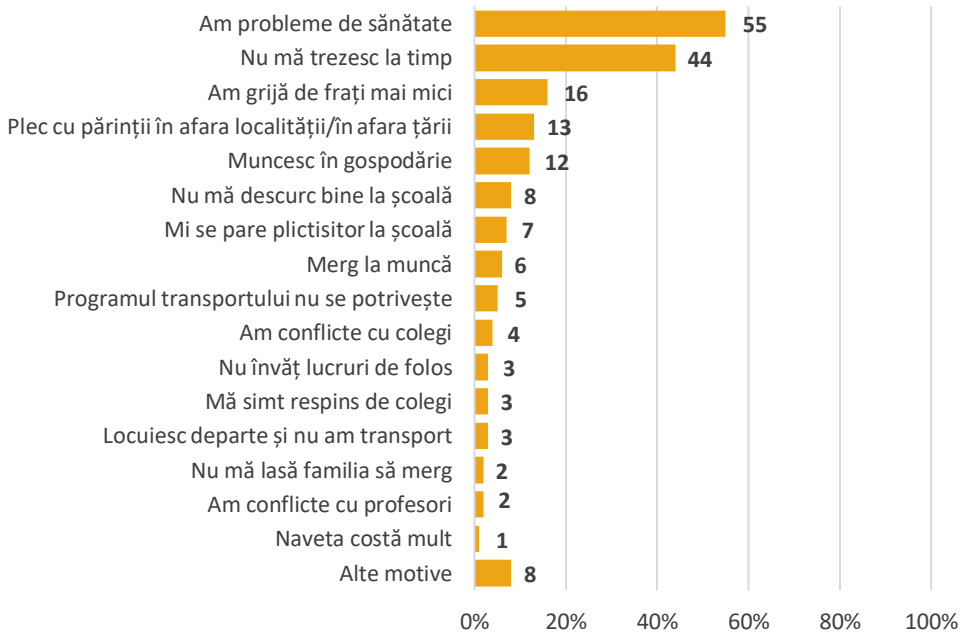
Motive pentru absentarea de la școală

Cele mai frecvente motive ale absenteismului școlar invocate de către elevi sunt problemele de sănătate și dificultăți de adaptare la programul școlar. În chestionarul adresat lor, elevii de etnie romă au selectat multiple motive pentru care absentează de la școală. Datele colectate arată similarități cu concluziile cercetărilor internaționale referitoare la cauzele absenteismului pe termen lung (OECD, 2023), precum și cu rezultatele altor studii ale Institutului de Științe ale Educației pe tema participării școlare (Horga, I. et al., 2024; Jigău et al., 2002).

În cadrul cercetării de față, peste jumătate dintre elevii de etnie romă au menționat că au lipsit de la școală pentru că au avut probleme de sănătate; de altfel, problemele medicale reprezintă principalul motiv pentru absentarea de la școală, identificat și în studiile PISA (OECD, 2023). 44% dintre elevii de etnie romă declară că absentează pentru că nu s-au putut trezi la timp pentru a ajunge la programul școlar. Ponderi de 6-16% au declarat că motivele absențelor sunt legate de nevoi socio-economice (implicarea lor în îngrijirea fraților mai mici, munca în gospodărie, alte activități aducătoare de venituri), dar și de migrația lor sezonieră cu părinții în afara localității/țării. Între 2-8% dintre elevi au menționat motive care țin de mediul școlar, cu referire la: dificultăți academice („*nu mă descurc bine la școală*"), motivația redusă/insatisfacția față de învățare („*mi se pare plictisitor la școală*", „*nu învăț lucruri de folos*"), dar și dificultăți de integrare în mediul școlar (lipsa unor relații pozitive cu colegii, cu profesorii). 1-5% au menționat dificultăți legate de transportul școlar (absența mijloacelor de transport în apropiere de casă, programul transportului public necorelat cu orarul școlar, costurile navetei).

Figura II.10. Motivele elevilor pentru absenteismul școlar (%)

Q: Atunci când se întâmplă să lipsești de la școală, care sunt principalele motive?



Motivele absenteismului elevilor de etnie romă se diferențiază pe medii de rezidență ale școlii, rute de formare și sexe. Analiza datelor relevă o serie de diferențe semnificative statistic în funcție de criterii socio-demografice. În funcție de mediul de rezidență al școlii: elevii din școlile rurale au menționat în ponderi mai ample decât cei din școlile urbane că absentează pentru că muncesc în gospodărie, au grijă de frații mai mici, pleacă cu părinții în afara localității/țării; dificultățile legate de transportul școlar apar mai frecvent menționate de elevii din școlile urbane. Pe rute de formare: elevii de etnie romă din învățământul profesional menționează în ponderi mai mari decât cei de gimnaziu că absentează pentru că sunt implicați în activități aducătoare de venituri și că au dificultăți legate de transportul școlar. Elevii de liceu menționează mai frecvent, comparativ cu cei din gimnaziu, în principal probleme legate de programul mijloacelor de transport. De asemenea, elevii de gimnaziu menționează, mai frecvent decât cei de liceu, responsabilitățile de îngrijire a fraților mai mici și implicarea în munca în gospodărie, ca motive pentru absenteism. Băieții au menționat mai frecvent că lucrează în gospodărie sau în alte locuri, dar și că nu se pot trezi la timp pentru a ajunge la școală, iar fetele că au grijă de frați și că au probleme de sănătate.

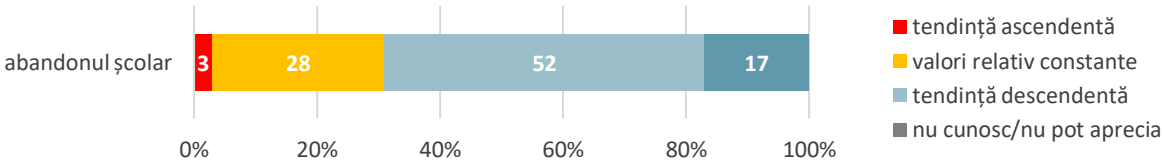
II.3.2.4. Abandonul școlar al elevilor de etnie romă

Date la nivel județean

Inspectorii școlari fac aprecieri pozitive cu privire la tendințele abandonului școlar în rândul elevilor de etnie romă. Aproximativ jumătate dintre inspectori apreciază că, în ultimii trei ani școlari, abandonul a fost în scădere la nivelul județelor lor, un sfert apreciază că acest indicator al participării școlare a avut valori relativ constante, iar 3% că rata abandonului a crescut.

Figura II.11. Tendința abandonului școlar la nivel județean (aprecieri ale inspectorilor școlari pentru romi și minorități) (%)

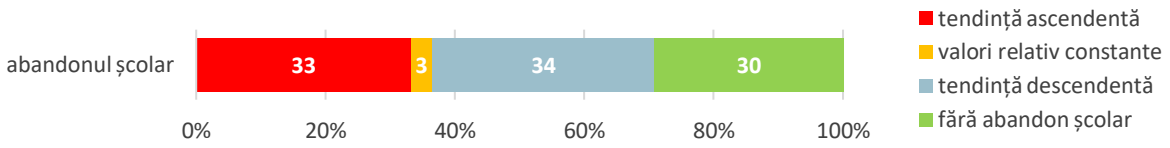
Q: La nivelul județului dvs., care este tendința privind abandonul școlar al elevilor romi, în ultimii trei ani școlari (2022/2023, 2023/2024, 2024/2025)?



Date la nivelul școlilor

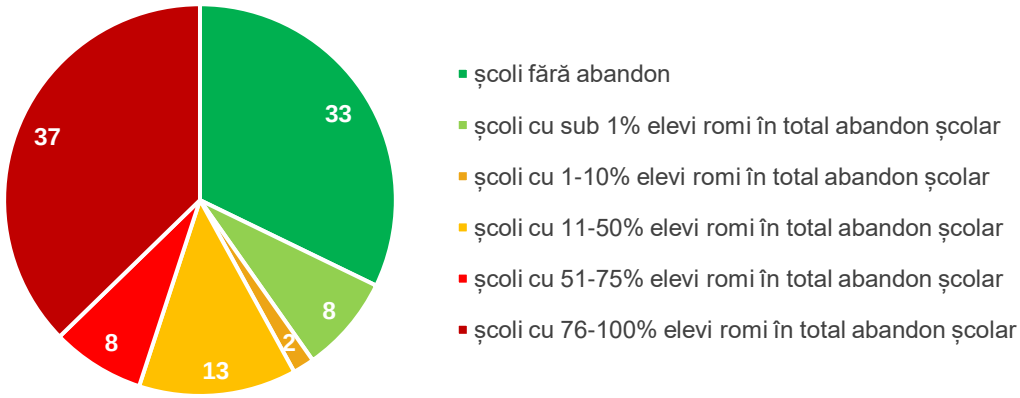
În aproape o treime dintre unitățile de învățământ din eșantion a crescut rata abandonului școlar. Prin chestionarul directorilor au fost colectate date privind numărul total de elevi care au abandonat școala, respectiv numărul de elevi de etnie romă cu abandon, în ultimii trei ani școlari. Analiza datelor evidențiază tendințe diferite față de aprecierile inspectorilor școlari pentru romi și minorități. 30% dintre directori au declarat că, în ultimii trei ani școlari, nu au avut situații de abandon școlar în unitățile lor de învățământ. În o treime dintre școli, valorile abandonului școlar au scăzut de la un an la altul, iar în 3% au avut valori relativ constante. Aproape o treime dintre școli s-au confruntat cu creșteri ale abandonului. Analiza datelor pentru un singur an școlar (2024-2025) arată că 17% dintre școli au avut rate totale ale abandonului școlar sub 1%, 44% au avut rate ale abandonului cuprinse între 1-10%, iar 6% au raportat rate foarte ample de 10-20% abandon școlar.

Figura II.12. Tendința abandonului școlar la nivelul unităților de învățământ (date chestionar directori) (%)



Ponderea populației rome în rândul cazurilor de abandon este amplă. Datele arată ponderi ridicate ale elevilor de etnie romă în rândul celor care abandonează școala (comparativ cu ponderea elevilor de etnie romă în totalul populației de la nivelul unei unități de învățământ). Astfel, în anul școlar 2024-2025, 45% dintre școlile respondente au avut peste jumătate de elevi de etnie romă în totalul cazurilor de abandon școlar.

Figura II.13. Ponderea elevilor de etnie romă în situație de abandon școlar din total abandon/ școală, anul școlar 2024/2025 (date chestionar directori) (%)



II.3.2.5. Aspirațiile educaționale/ intențiile de continuare a studiilor în rândul elevilor de etnie romă

Aspirațiile elevilor cu privire la propriul viitor au constituit element de analiză pentru multiple cercetări din domeniul educației și al psihologiei, cu privire la factori de influență, efecte la nivelul activităților și al realizărilor ulterioare în plan academic și profesional (OCDE, 2012). Datele PISA 2022 pentru România evidențiază că trei din patru elevi de 15 ani se așteaptă să obțină o diplomă universitară (peste media UE). În același timp, cu 36 puncte procentuale mai mulți elevi ce provin din medii avantajate socio-economic își doresc să-și continue studiile în universități; lipsa resurselor financiare și a modelelor de urmat pot submina aspirațiile educaționale ale elevilor dezavantajați (Noveanu et al., 2023).

În cadrul cercetării de față, elevii de etnie romă au formulat intențiile lor privind nivelul de studiu pe care vor să îl atingă. Datele din chestionare sunt analizate pe niveluri de învățământ, precum și în relație cu nivelul de educație al părinților elevilor și sunt completate de aspecte calitative colectate prin interviurile cu actori educaționali.

- **Aproape trei sferturi dintre elevii de etnie romă de gimnaziu (72%) au declarat că intenționează să finalizeze clasa a VIII-a**. Nu am investigat nivelurile cu care vor să își continue studiile, dat fiind faptul că în eșantion au fost cuprinși și elevi de vârste mici (clasa a V-a), care nu au o imagine de ansamblu clară cu privire la rutele de școlarizare de după gimnaziu.

O pondere de 5% dintre elevii de etnie romă își propun să finalizeze studiile înainte de clasa a VIII-a; deși redus ca procent în totalul elevilor, acest grup este important în analiză pentru că reprezintă intenții clare de părăsire timpurie a școlii, încă înainte de finalizarea gimnaziului.

Aproape 1 din 4 elevi de etnie romă (23%) a raportat că nu s-au hotărât cu privire la continuarea studiilor; ponderea indecișilor este foarte amplă, evidențiind cel mai probabil absența unei orientări școlare pentru viitor. Cu toate acestea, în cadrul interviurilor, unii consilieri și mediatori școlari au menționat că desfășoară activități cu elevii, pentru a-i motiva și a-i determina să finalizeze gimnaziul și să își continue studiile: *„Eu am încercat să-i motivez și îi motivez în continuare să se ducă la liceu, să își facă un rost în viață..."* (consilier școlar, interviu, rural); *„I-am întrebat ce își doresc mai departe, după clasa a VIII-a, …marea majoritate doresc să facă o meserie, spun că vor să meargă la școlile de învățământ dual sau profesional"* (mediator școlar, interviu, rural). Intențiile elevilor de gimnaziu cu privire la nivelul de studii absolvit nu înregistrează diferențe semnificative statistic pe mediul școlii sau sexe.

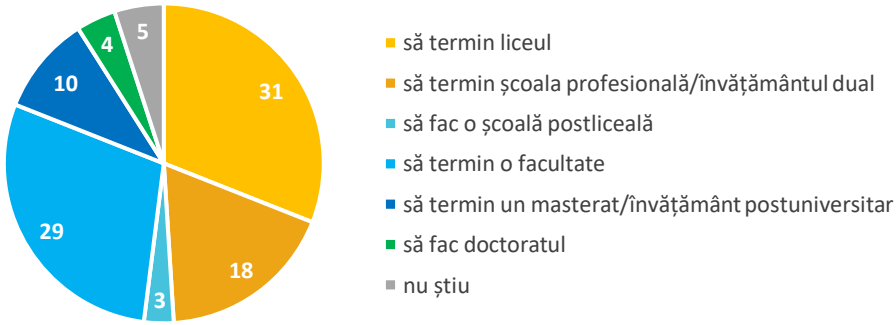
☑ **Aproape jumătate dintre elevii de etnie romă din învățământul secundar superior vor să își continue studiile, iar aspirațiile educaționale sunt puternic corelate cu mediul de rezidență al școlii, ruta de formare și distribuția pe sexe**. Aproape jumătate dintre elevii de etnie romă vor să finalizeze nivelul la care se află (31% liceu, respectiv 18% învățământ profesional), fără continuarea studiilor.

46% vor să își continue studiile, la diferite niveluri (postliceal, facultate, masterat, doctorat, studii postuniversitare); 1 din 3 elevi vrea să urmeze o facultate. Analiza datelor arată diferențe semnificative statistic în funcție de mediul de rezidență al școlii (elevii din școli rurale au aproape de 3 ori mai puține șanse să aspire la niveluri educaționale mai ridicate, decât cei din școli urbane), de mediul de rezidență al elevilor (cei care locuiesc în rural au de aproximativ de 2 ori mai puține șanse să aspire la un nivel mai înalt, decât cei din urban), de ruta de formare urmată (elevii din profesional au șanse de aproximativ 20 ori mai mici să aspire la niveluri educaționale înalte, comparativ cu cei din liceu) și de sexe (băieții au șanse de aproape 2 ori mai mici decât fetele să aspire la niveluri mai ridicate).

Ponderea indecișilor (5%) este mult mai redusă decât la nivelul elevilor din gimnaziu; există diferențe semnificative statistic în funcție de mediul de rezidență al școlii (ponderea indecișilor este semnificativ mai mare în cazul elevilor care învață în unități de învățământ rural, față de cei din școli urbane).

Figura II.14. Nivelul de învățământ pe care doresc elevii să îl absolve (%)

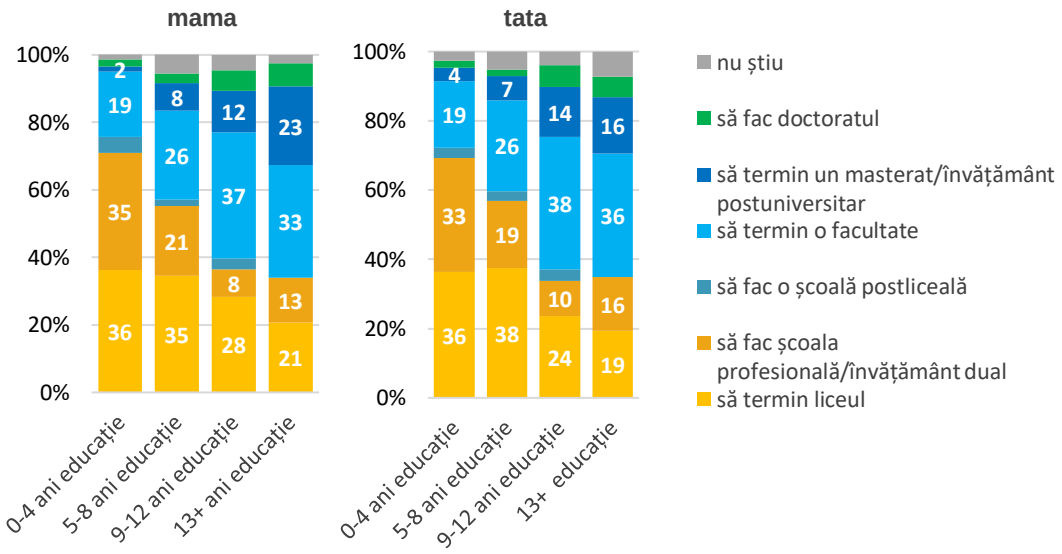
Q: Cât de departe intenționezi să mergi cu studiile?



Se constată o asociere semnificativă între aspirațiile educaționale ale elevilor de etnie romă de liceu/școală profesională și nivelul de educație al părinților. Cercetările în domeniul psihologiei și/sau al educației (Davis-Kean, 2005; Roth, & Moisa, 2011; Dempsey & McCoy, 2025) au arătat că nivelul de educație al părinților constituie un aspect important care acționează atât ca factor de predicție pentru rezultatele școlare ale elevilor și pentru modul în care aceștia își evaluează propriile abilități școlare („academic self-concept"), cât și ca factor de influență indirectă, prin atitudinile și valorile părinților transmise către copii (cu influență implicită și asupra traseului educațional al acestora).

Analiza datelor de cercetare arată că există o asociere clară între intențiile elevilor de etnie romă de continuare a studiilor și numărul de ani de școală al părinților. Astfel, cu cât parcursul școlar al unui părinte este mai lung, cu atât este mai mare probabilitatea ca elevul de etnie romă să dorească să continue studiile. Ponderile elevilor de etnie romă care vor să finalizeze nivelul la care se află (liceu, învățământ profesional) fără continuarea studiilor sunt mai ample în cazul celor cu părinți absolvenți de învățământ primar/gimnazial și mai reduse în cazul celor cu părinți absolvenți de liceu sau peste. Ponderile elevilor care aspiră să urmeze o facultate/un masterat cresc odată cu nivelul de educație al mamei, respectiv al tatălui.

Figura II.15. Nivelul de învățământ pe care doresc elevii să îl absolve, în funcție de numărul de ani de educație al părinților (%)



Datele calitative colectate aprofundează aceste aspecte. Pe de o parte, unii dintre elevii aflați în abandon școlar/neșcolarizați intervievați aveau părinți cu niveluri reduse de educație sau cu istoric de abandon școlar/neșcolarizare. Pe de altă parte, unii părinți participanți la focus-grupuri au accentuat ideea importanței continuării studiilor, pentru ca ai lor copii să aibă mai mulți ani de școală, mai multe șanse de reușită în viață decât ei: *„L-am obligat până acuma să se ducă la școală. Mi-a mulțumit acum că l-am dus să facă măcar opt clase și i-am zis să mai facă încă două, că am zis să fie mai sus decât am fost eu, iar taică-su a făcut decât patru clase. Și am zis nu, tu pune-te și fă opt, ca să fii mai sus ca el"; „Eu ca părinte vreau să aibă școală. Adică, dacă eu n-am putut și n-am avut posibilități, măcar el să facă ceva, să fie ceva"* (părinți, focus-grup, rural).

II.3.2.6. Concluzii

Accesibilitatea unităților de învățământ este o primă condiție pentru susținerea participării la educație. Trei sferturi dintre elevii de etnie romă locuiesc în localitatea în care se află școala în care învață; o pondere semnificativă a acestora se regăsește în învățământul gimnazial. Aproximativ un sfert dintre elevi învață în altă localitate decât cea de domiciliu. Elevii de etnie romă care fac naveta până la școală sunt școlarizați cu prioritate în mediul urban, în licee și școli profesionale, iar timpul de deplasare între casă și școală depășește 30 de minute pentru 35-40% dintre elevii cuprinși în învățământul secundar superior.

Frecventarea cursurilor de către elevii de etnie romă constituie o realitate care se reflectă diferit la nivelul actorilor educaționali. Percepția inspectorilor școlari pentru romi și minorități este una relativ optimistă, aproape jumătate dintre aceștia apreciind că absenteismul elevilor de etnie romă a scăzut la nivelul județelor lor. Datele colectate la nivelul școlilor pun în lumină disparități cu privire la absențele nemotivate: pentru majoritatea elevilor, situația prezenței este bună (puține absențe sau deloc), însă există și cazuri de absenteism sever; media absențelor elevilor de etnie romă/an școlar este mai mare în învățământul profesional, respectiv gimnazial. Cazuri de absenteism sever se înregistrează mai frecvent la elevii de etnie romă care învață în școli din mediul rural, respectiv în rândul băieților. Motivele absenteismului evidențiate de acest studiu sunt multiple: probleme de sănătate, nevoi socio-economice (munca, migrația sezonieră cu părinții în afara localității/țării), mediul școlar (dificultăți de învățare și de integrare, lipsa de satisfacție față de învățare, plictiseala), deplasarea/transportul până la școală.

Aceste vulnerabilități influențează în mod direct și **abandonul școlar**. Ca și în cazul absenteismului școlar, datele referitoare la abandon sunt percepute diferit de actorii sistemului educațional. Aproximativ jumătate dintre inspectorii școlari apreciază că abandonul școlar al elevilor de etnie romă a scăzut. Datele raportate de școli ilustrează situații variabile: lipsa abandonului în aproape o treime dintre școli, valori în scădere într-o treime dintre școli și valori în creștere într-o pondere similară. În anul școlar 2024-2025, în 45% dintre școli, elevii de etnie romă au reprezentat mai mult de jumătate din totalul cazurilor de abandon.

Aspirațiile educaționale ale elevilor de etnie romă sunt influențate de factori structurali și factori familiali. Aproape trei sferturi dintre elevii de gimnaziu intenționează să finalizeze clasa a VIII-a, însă există și o pondere a elevilor indecișI, posibil ca urmare a serviciilor de consiliere și orientare școlară insuficiente. În învățământul secundar superior, aproape jumătate dintre elevi intenționează continuarea studiilor într-un nivel superior de învățământ. Aspirațiile educaționale mai reduse sunt mai frecvent menționate de elevii din rural, de cei din învățământul profesional, de băieți, respectiv de cei ai căror părinți au finalizat niveluri mai reduse de educație.

II.3.3. Factorii care influențează participarea școlară a elevilor de etnie romă

Literatura de specialitate arată că există o multitudine de factori care pot influența participarea școlară și rezultatele învățării. În cadrul cercetării, au fost listați factori de influență grupați în patru categorii: factori de context socio-familial, factori de context școlar, factori individuali și factori comunitari. A fost valorificată experiența de cercetare asupra riscului de abandon școlar, realizată de Institutul de Științe ale Educației în cadrul colaborării cu UNICEF în Pachetul Educație Incluzivă de Calitate (https://www.unicef.org/romania/ro/pachetul-educație-incluzivă-de-calitate), precum și lista factorilor incluși în fișa de evaluare MATE Mecanism de Avertizare Timpurie în Educație (https://mate.edu.ro/wp-content/uploads/2022/10/6.-Fisa-de-evaluare-MATE.pdf).

Capitolul prezintă detaliat perspectiva tuturor categoriilor de actori școlari (elevi, profesori, directori, inspectori școlari pentru romi și minorități, părinți) cu privire la provocările elevilor de etnie romă legate de participarea școlară, dificultăți și factori de risc, evidențiind problematici comune, dar și opinii diferite, în funcție de contexte, roluri, experiențe.

II.3.3.1. Perspectiva elevilor

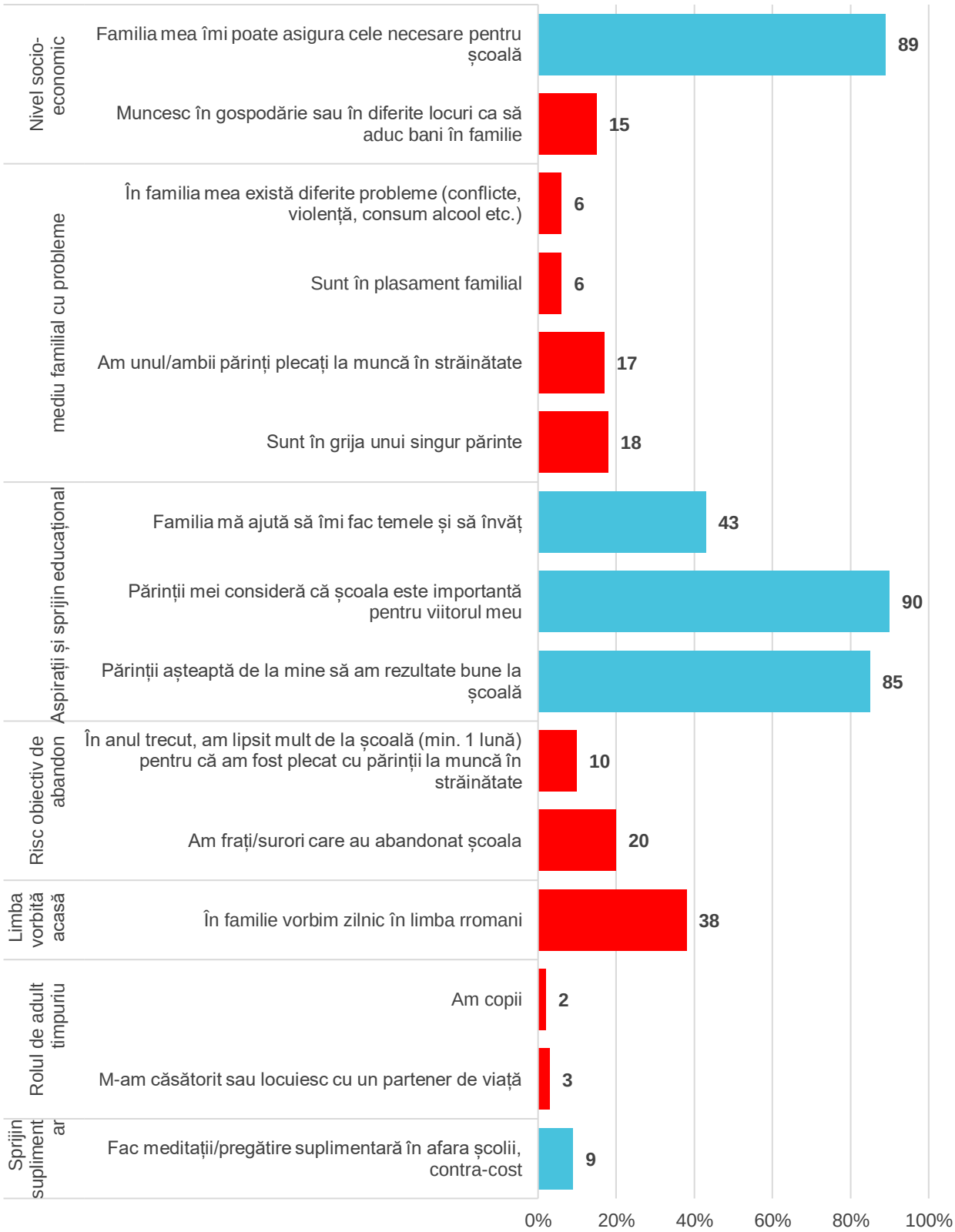
Capitolul prezintă datele colectate prin chestionarul adresat elevilor de etnie romă și evidențiază frecvența cu care aceștia se confruntă cu diferite aspecte ce pot influența participarea școlară.

- **Factori de context socio-familial care influențează participarea școlară**

  La nivelul factorilor de context socio-familial au fost abordate multiple aspecte, care au fost grupate și calculate pentru patru **indicatori compoziți**: mediul socio-economic al familiei (posibilitățile familiei de a asigura cele necesare pentru școală; munca elevilor în gospodărie sau în diferite locuri ca să aducă bani în familie); mediu familial cu probleme (copii aflați în grija unui singur părinte, părinți absenți din familie ca urmare a plecării la muncă în străinătate, plasament familial, climat defavorabil); suport familial în plan educațional (așteptări ale părinților cu privire la rezultatele școlare ale copiilor, valorizarea școlii, sprijinul familiei pentru învățare și realizarea temelor); riscul obiectiv de abandon (migrația cu părinții în afara localității/țării pentru perioade lungi în timpul anului școlar; istoric de abandon la frați/surori). La aceste aspecte se adaugă trei **indicatori binari**: sprijinul extern școlii (meditații plătite de familie); contextul lingvistic al familiei (comunicarea zilnică în limba romani); rolul de adult timpuriu (situații de căsătorie/parteneriat timpuriu, elevi care au devenit părinți).

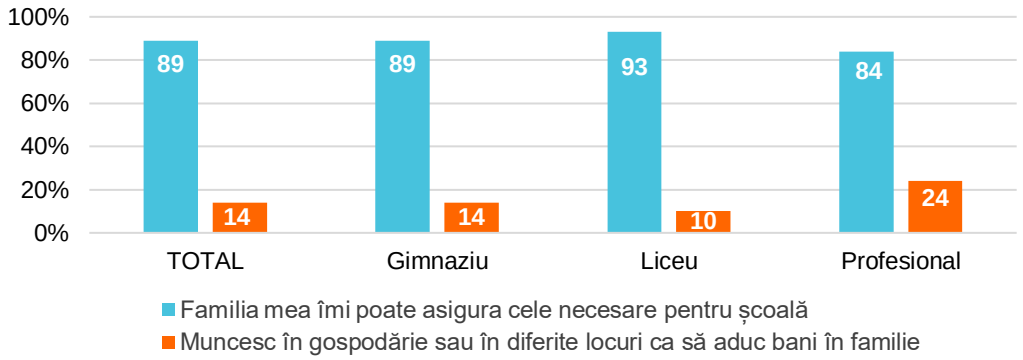
Figura II.16. Factorii de context socio-familial ce pot influența participarea școlară (opinii ale elevilor de etnie romă) (%)

Q: Care dintre aspectele de mai jos se potrivesc situației tale?



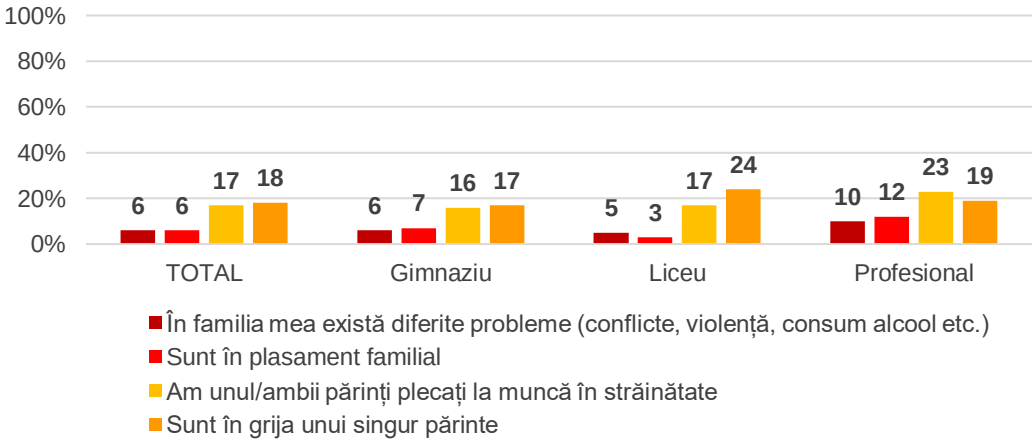
9 din 10 elevi de etnie romă declară că familia le asigură cele necesare pentru școală. Aproximativ 2 din 10 elevi de etnie romă prezintă vulnerabilitate din perspectiva nivelului socio-economic al familiei, confruntându-se cu cel puțin unul dintre factori: dificultăți ale familiei în a asigura cele necesare pentru școală și/sau munca copiilor în gospodărie ori în diferite locuri ca să aducă bani în familie). Aceste vulnerabilități socio-economice sunt semnificativ mai mari în rândul băieților (26% băieți, 18% fete), al elevilor care învață în școli rurale (25%, față de 19% urban), respectiv al celor din învățământul profesional (32%, față de 22% gimnaziu și 14% liceu). Analiza pe factorii subsumați acestui indicator compozit evidențiază că aproape un sfert dintre elevii din învățământul profesional muncesc în diferite contexte pentru a suplini veniturile familiei, proporție semnificativ mai mare față de elevii din liceu (10%) și față de cei din gimnaziu (14%).

Figura II.17. Factori privind situația socio-economică a familiei, după nivelul educațional al elevilor (opinii ale elevilor de etnie romă) (%)



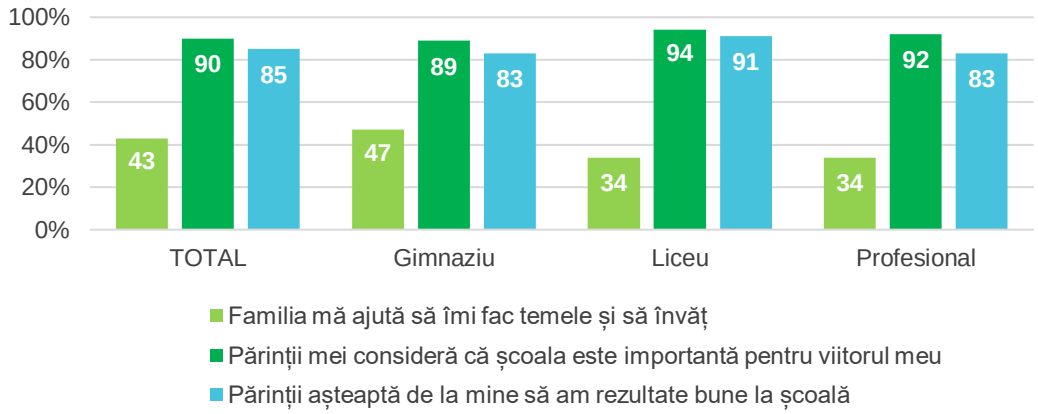
37% dintre elevii de etnie romă se confruntă cu cel puțin o problemă de mediu familial ce are potențial de vulnerabilitate în planul educației. 18% se află în grija unui singur părinte. 17% dintre elevi au declarat că au unul sau ambii părinți plecați la muncă în străinătate. În ponderi mai reduse (6%) au fost menționate situațiile de plasament familial, respectiv probleme de climat familial (conflicte, violență, consum alcool etc.). Astfel de situații de vulnerabilitate au fost menționate de elevii de etnie romă fără diferențe semnificative statistic după mediul școlii sau pe sexe. În funcție de nivelul de învățământ, elevii din învățământul profesional raportează mai frecvent astfel de situații, comparativ cu cei din gimnaziu sau liceu.

Figura II.18. Factori privind mediul familial, după nivelul educațional al elevilor (opinii ale elevilor de etnie romă) (%)



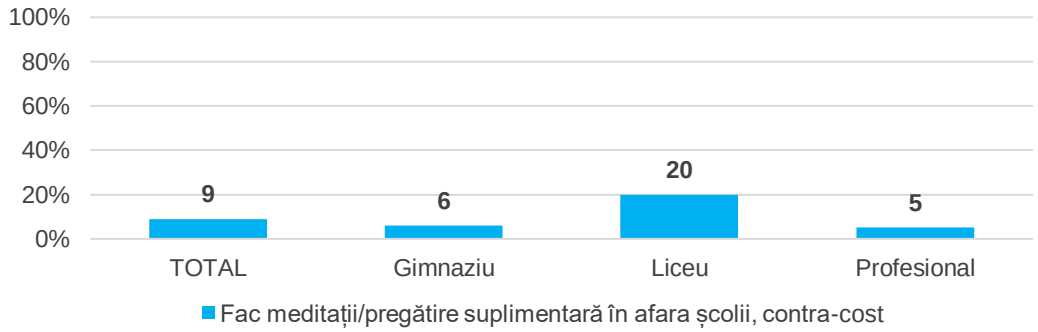
Aproximativ 9 elevi din 10 au menționat că părinții lor au atitudini educaționale pozitive: au așteptări ridicate cu privire la rezultatele în învățare și consideră că școala este importantă pentru viitorul copiilor lor. 4 din 10 copii primesc sprijin în învățare de la părinți. Cu toate acestea, suportul redus al familiei în plan educațional apare ca factor important de vulnerabilitate pentru 57% dintre elevii de etnie romă, care se confruntă cu sprijinul redus/absent al familiei pentru învățare și realizarea temelor – în ponderi semnificativ mai ample în învățământul secundar superior (66%), unde și autonomia în învățare este mai mare – dar relevante și la nivelul învățământului gimnazial (53%).

Figura II.19. Valorizarea școlii și sprijin în învățare din partea familiei, după nivelul educațional al elevilor (opinii ale elevilor de etnie romă) (%)



9% dintre elevii de etnie romă au declarat că urmează **programe suplimentare de pregătire** în afara școlii (meditații plătite de familie). Aceste meditații cu rol de sprijin în învățare și în pregătirea pentru evaluările sau examenele naționale sunt mai amplu menționate de elevii care învață în școlile din urban (13%, față de 5% rural), de fete (10%, față de 7% băieți), respectiv de cei din învățământul liceal (20%, față de 6% gimnaziu și 5% învățământ profesional) – categorii care par a fi „mai avantajate" pentru că aproape toți factorii de risc sunt mai puțin prezenți în cazul lor.

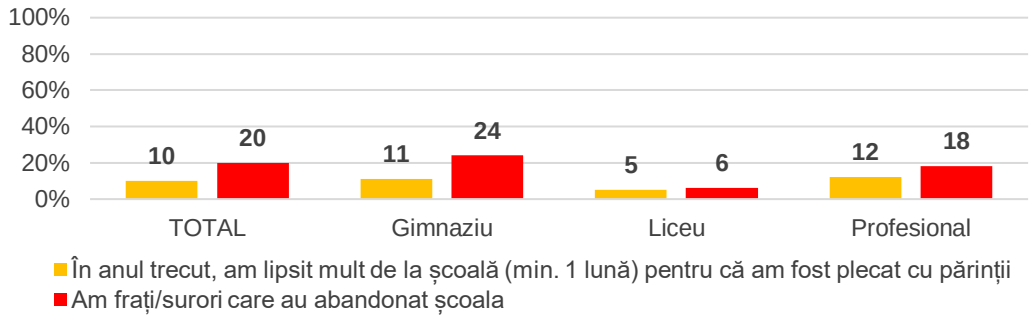
Figura II.20. Implicarea elevilor în meditații/ pregătire suplimentară în afara școlii, după nivelul educațional al acestora (%)



Un sfert dintre elevii de etnie romă au menționat absenteismul prelungit și/sau istoric de abandon școlar în familie. 2 din 10 elevi au declarat că au frați/surori care au abandonat școala. 1 elev din 10 a declarat că în anul școlar anterior a fost plecat cu părinții la muncă în străinătate, pentru cel puțin 1 lună din perioada anului școlar. Aceste valori sunt mai mari decât media de 5-6% a absenteismului prelungit din PISA 2022 pentru

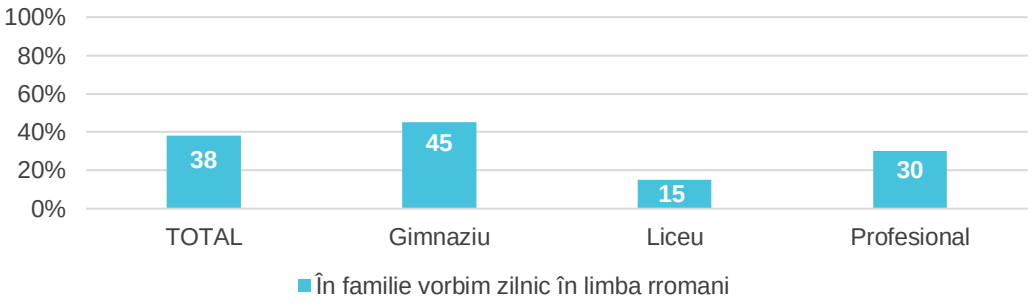
România (Noveanu et al., 2023) și sunt îngrijorătoare prin efectele asupra rezultatelor învățării și a parcursului școlar. Riscul obiectiv de abandon (măsurat prin prezența absenteismului prelungit și a istoricului de abandon în familie) a fost declarat în ponderi semnificativ mai mari de elevii care învață în școli rurale (32%, față de 19% urban) și de băieți (28%, față de 24% fete). Pe niveluri de învățământ, absenteismul prelungit a fost menționat în procente mai mari de elevii din învățământul gimnazial și din cel profesional.

Figura II.21. Factori privind riscul obiectiv de abandon școlar, după nivelul educațional al elevilor (opinii ale elevilor de etnie romă) (%)



4 din 10 elevi de etnie romă utilizează frecvent limba rromani acasă. Ponderea elevilor de etnie romă care folosesc limba rromani în comunicarea cu membrii familiei este amplă (38%). Se înregistrează diferențe semnificative statistic pe medii de rezidență (41% rural, 33% urban), pe sexe (40% băieți, 35% fete) și pe niveluri de învățământ (45% gimnaziu, 30% profesional și numai 15% liceu). Utilizarea acasă a unei alte limbi decât cea de predare în școală constituie un aspect luat în analiză și de cadrul PISA, care evidențiază că o astfel de situație poate acționa ca barieră în calea învățării și se corelează cu rezultate mai scăzute în comparație cu elevii care vorbesc aceeași limbă și în familie (OECD, 2023; Noveanu et al., 2023).

Figura II.22. Vorbirea limbii rromani în familie, după nivelul educațional al elevilor (opinii ale elevilor de etnie romă) (%)



4% dintre elevii de etnie romă se regăsesc în roluri de adult timpuriu, aflându-se în situații de căsătorie/parteneriat timpuriu (3%) și/sau fiind deja părinți (2%). Există diferențe semnificative statistic pe niveluri de învățământ, aceste situații fiind menționate în ponderi mai mari de elevii de la învățământ profesional (8% căsătorie/parteneriat timpuriu și 5% părinți), dar fiind prezente și în rândul elevilor de gimnaziu și de liceu. Datele se corelează cu statisticile naționale referitoare la numărul de mame minore, evidențiind riscurile majore atât asupra parcursului școlar, cât și asupra vieții generale a elevilor aflați în aceste situații (https://www.salvaticopiii.ro/sites/ro/files/2026-03/mame-la-15-ani-harta-nationala-si-avetismente.pdf).

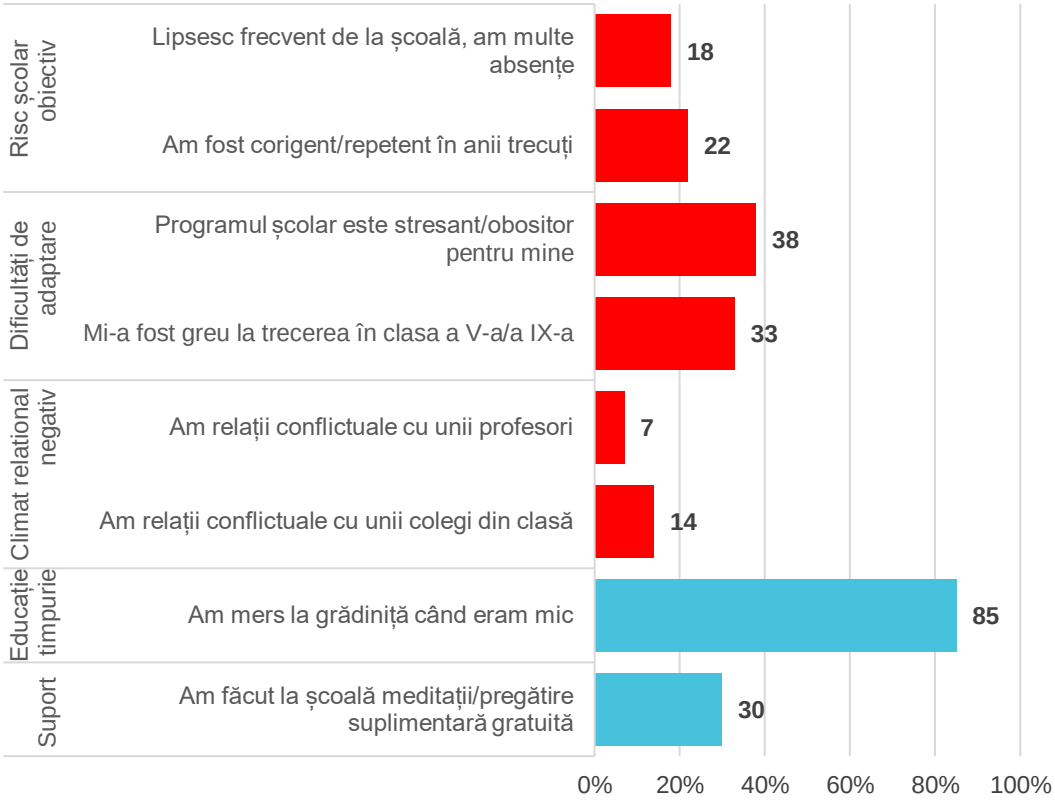
Figura II.23. Factori privind rolurile de adult timpuriu, după nivelul educațional al elevilor (opinii ale elevilor de etnie romă) (%)

Factori de context școlar care influențează participarea școlară

La nivelul factorilor de context școlar au fost cuprinse în analiză următoarele **aspecte**: risc obiectiv de eșec școlar (absenteism ridicat, situații de corigență sau repetenție); dificultăți de adaptare la mediul școlar (program școlar obositor, tranziții dificile la trecerea de la un nivel de învățământ la altul); climat relațional dificil (cu profesorii, cu colegii); experiența de educație timpurie (frecventarea grădiniței); susținere școlară suplimentară (activități de educație remedială/ meditații gratuite).

Figura II.24. Factorii de context școlar ce pot influența participarea școlară (opinii ale elevilor de etnie romă) (%)

Q: Care dintre aspectele de mai jos se potrivesc situației tale?



Riscul obiectiv de eșec școlar (absenteism, corigență și/sau repetenție) este menționat de 3 din 10 elevi, cu prioritate la gimnaziu și învățământ profesional. 18% au declarat că au absenteism ridicat; datele se corelează cu statisticile colectate în cadrul cercetării de la nivelul școlilor din eșantion. 22% au menționat situații de corigență și/sau repetenție în anii școlari anteriori. Riscul obiectiv de eșec școlar este semnificativ mai mare la băieți (35%, față de 27% fete), în școlile rurale (33%, față de 29% urban), în învățământul profesional (37%) și gimnazial

(33%) (față de 23% liceu). Datele sunt îngrijorătoare, dacă le contextualizăm la ratele de repetenție de la nivel național, ce au valori mult mai reduse: 2,8% în primar și gimnazial; 3,4% în liceu; 13,8% în profesional (calculate pe baza Caietelor statistice de la finalul anului 2023-2024, INS).

Peste jumătate dintre elevii de etnie romă au afirmat că au dificultăți de adaptare la mediul școlar, menționând provocări la tranzițiile școlare de la un nivel de învățământ la altul (33%) și/sau faptul că programul școlar este stresant/obositor (38%). Astfel de dificultăți au fost semnalate în ponderi semnificativ mai ample de elevii de gimnaziu (56%), față de cei de liceu (48%). Tranzițiile școlare aduc provocări și dificultăți specifice, recunoscute și analizate în literatura de specialitate (Farca&Velea, 2012), iar riscul de eșec școlar este ilustrat și prin ratele de abandon școlar mai ridicate în clasele de debut într-un nivel de învățământ (MEC, 2025).

17% dintre elevii de etnie romă au evidențiat relații negative la nivelul școlii, manifestat prin conflicte cu colegii (14%) și/sau cu profesorii (7%). Aceste aspecte constituie indicatori ai unui climat școlar problematic, cu efecte directe asupra bunăstării elevilor și, indirect, asupra participării școlare și rezultatelor învățării.

85% dintre elevii de etnie romă au declarat că au frecventat grădinița. Nefrecventarea grădiniței devine factor de vulnerabilitate, în condițiile în care există din ce în ce mai multe dovezi de cercetare privind importanța educației preșcolare pentru dezvoltarea cognitivă, starea de bine și pregătirea copiilor pentru debutul școlar (Noveanu et al., 2023).

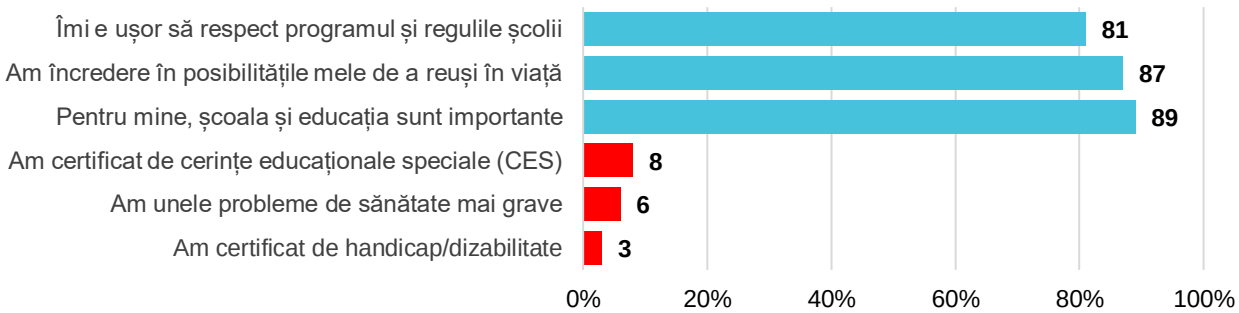
30% dintre elevii de etnie romă au fost cuprinși în programe de pregătire remedială. Suportul instituțional prin intervenții suplimentare are rol de sprijin pentru depășirea situațiilor de risc asupra rezultatelor învățării. Ponderea elevilor care au declarat participarea la astfel de programe este mai mare la nivelul învățământului gimnazial (33%) comparativ cu cel profesional (23%). Diferența dintre învățământul gimnazial și liceal (27%) nu atinge pragul de semnificație statistică după corecția pentru comparații multiple.

Factori individuali care influențează participarea școlară

La nivelul factorilor individuali au fost luate în considerare următoarele **aspecte**: importanța acordată școlii și educației de către elevi, încrederea lor în posibilitățile de a reuși în viață, probleme de sănătate, situația de dizabilitate și/sau CES; adaptarea la programul și regulile școlii. Elevii de etnie romă au selectat în ponderi variate aceste aspecte cu potențial de influență asupra participării școlare; elevii de gimnaziu menționează factorii individuali de risc în ponderi mai ample, comparativ cu cei de liceu.

Figura II.25. Factorii individuali ce pot influența participarea școlară (opinii ale elevilor de etnie romă) (%)

Q: Care dintre aspectele de mai jos se potrivesc situației tale?



Aproape 9 din 10 elevi de etnie romă declară niveluri ridicate de încredere în potențialul propriu și în importanța educației. Comparativ cu elevii de gimnaziu, cei de liceu au șanse de aproximativ 2 ori mai mari să considere că școala și educația sunt importante, respectiv să aibă încredere în reușita lor în viață – fiind la vârsta la care parcursul de învățare și investiția în educație sunt deja consistente.

8 din 10 elevi de etnie romă afirmă că le este ușor să respecte programul și regulile mediului școlar. Există diferențe semnificative pe niveluri de învățământ: elevii de liceu au șanse de aproximativ 1,5 ori mai mari să declare că respectă cu ușurință programul și regulile școlii, comparativ cu cei de gimnaziu.

Problemele de sănătate sunt menționate de 6% dintre elevii de etnie romă, fără diferențe semnificative statistic pe criteriile socio-demografice.

Situațiile de dizabilitate și/sau CES au relevanță directă din perspectiva participării la educație și a asigurării unui învățământ incluziv. Datele din SIIIR (populația totală, nu estimări pe bază de eșantion) pentru învățământul gimnazial, liceal și profesional de masă în anul școlar 2025-2026 arată că situația de dizabilitate și/sau CES este mai frecventă la nivelul populației de etnie romă: din totalul elevilor non-romi, 2,4% au certificat de orientare școlară și profesională CES și 1,5% certificat de handicap/dizabilitate; din totalul elevilor de etnie romă, 5,7% au certificat CES și 2,2% certificat de handicap/dizabilitate.

Pentru o comparație directă, rezultatele din chestionarul elevilor au fost corelate cu datele din SIIIR pentru elevii incluși în eșantion. Valorile estimate pe baza eșantionului sunt apropiate de cele din populația totală, diferențele observate fiind de mică amplitudine și explicabile prin variația statistică inerentă utilizării unui eșantion. În acest cadru, datele arată că situațiile în care elevii declară existența acestor certificate (8% CES și 3% dizabilitate) sunt mai frecvente decât cele care apar în datele administrative SIIIR.

Aceste situații înregistrează diferențe semnificative statistic pe niveluri de învățământ (elevii de liceu au șanse de aproximativ 6 ori mai mici de a avea certificat CES, comparativ cu cei din gimnaziu) și pe sexe (băieții au șanse de aproximativ 1,7 ori mai mari să aibă certificat de handicap/dizabilitate, față de fete). Datele se corelează cu concluziile unor studii, care arată că dizabilitățile de dezvoltare sunt mai răspândite în rândul băieților decât în rândul fetelor (World Health Organization&UNICEF, 2023) și că în România se constată o participare redusă a elevilor cu dizabilități și/sau CES la nivelurile superioare de educație, cu dificultăți de accesibilizare și de tranziție între nivelurile gimnazial – liceal – superior (Horga et al., 2015; Banca Mondială, 2021).

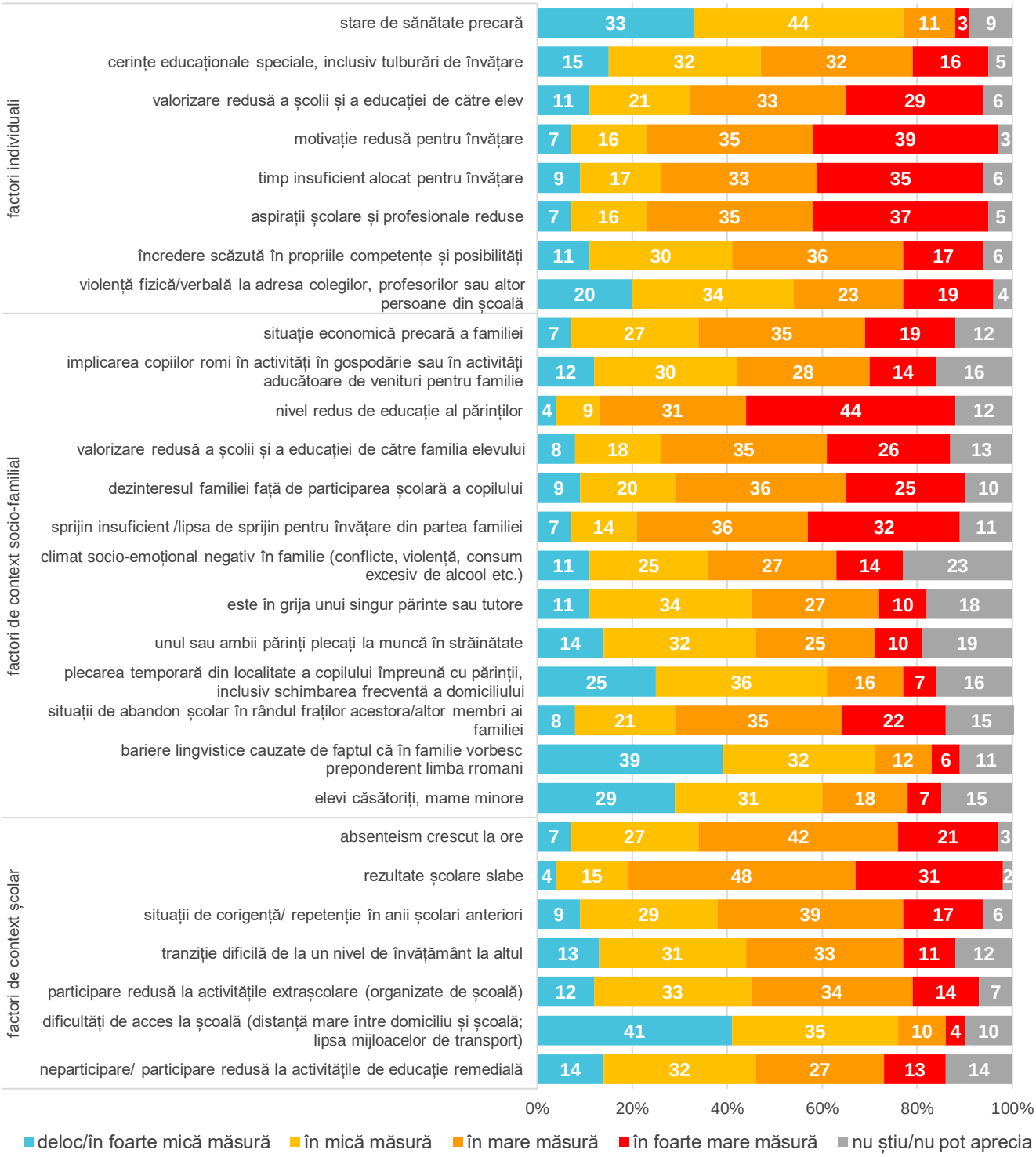
II.3.3.2. Perspectiva profesorilor

În chestionarul adresat profesorilor, aceștia au selectat factori individuali, de context socio-familial și de context școlar prezenți la nivelul elevilor de etnie romă din clasele la care ei predau și care au rol potențial de risc cu privire la participarea școlară și rezultatele învățării. Lista factorilor a fost corelată cu cea din chestionarul elevilor, iar informațiile au fost completate cu aspecte detaliate în interviurile cu consilierii școlari și cu mediatorii școlari. Analiza s-a realizat doar asupra răspunsurilor oferite de profesorii de la nivel gimnazial, liceal și profesional (fiind excluși cei din învățământul primar), astfel încât să putem avea o contextualizare corespunzătoare nivelurilor educaționale ale elevilor investigați (de nivel gimnazial, liceal și profesional). Răspunsurile profesorilor au fost formulate pe scala Likert (deloc/în foarte mică măsură, în mică măsură, în mare măsură, în foarte mare măsură), iar pe baza acestora au

fost calculate medii pe scala 1-4 (*unde 1 = deloc/în foarte mică măsură și 4 – în foarte mare măsură; pentru fiecare factor, calcularea mediilor s-a realizat prin înmulțirea punctajului corespunzător fiecărui nivel al scalei cu numărul de răspunsuri/nivel, însumarea valorilor și raportarea sumei la numărul total de răspunsuri*).

Figura II.26. Factori individuali, socio-familiali și școlari cu care se confruntă elevii de etnie romă (opinii ale profesorilor) (%)

Q: În ce măsură ați constatat prezența următoarelor situații, în cazul elevilor romi cu care lucrați dvs.?



La nivelul factorilor de risc ce țin de contextul socio-familial, profesorii au menționat cu prioritate slaba implicare a familiei în sprijinul pentru învățare și participarea școlară. Profesorii apreciază că nivelul redus de educație al părinților reprezintă factorul de prim risc pentru elevii de etnie romă (media 3,3 pe scala 1-4), la care se adaugă alte aspecte cu relevanță directă pentru educație: sprijinul insuficient/lipsa de sprijin pentru învățare din partea familiei, valorizarea redusă a școlii și a educației de către părinți, dezinteresul acestora față de participarea școlară a copiilor, dar și istoricul de abandon școlar în familie (medii 2,8-3,0). Consilierii școlari detaliază elementele de climat educațional al unora dintre familiile rome: *„Sunt mulți [părinți] care nu au abilități de a scrie sau care sunt analfabeți, așa că nu pot să am pretenții să își ajute copiii. Iar mulți prioritizează alte lucruri decât școala..."* (consilier școlar, interviu, rural).

La aspectele legate de climatul educațional al familiei se adaugă factorii referitori la situația economică precară și implicarea copiilor de etnie romă în activități în gospodărie sau în activități aducătoare de venituri; aceștia sunt menționați cu frecvență medie (media 2,5). Resursele insuficiente ale familiilor limitează sprijinul pentru participarea școlară, dar și condițiile pentru învățarea acasă: *„Au camere mici, suprapopulate, iar copiii nu au un spațiu separat de studiu sau de dormit. Acolo se mănâncă, acolo se doarme, acolo se învață. De cele mai multe ori, acasă, copiii nu mai deschid o carte. Sau nici nu mai vin cu cărțile înapoi la școală pentru că fie le rup, fie le bagă pe foc, fie se murdăresc, fie le rup frații mai mici. Și atunci doamnele preferă să țină la dulap o parte din rechizite, că altfel din prima lună de școală deja nu mai au nimic. Nu e o situație generală, dar încă mai sunt familii care sunt mai neglijente"* (mediator școlar, interviu, urban). Cu privire la munca timpurie, mediatorii școlari detaliază: *,,Am situația unui băiat din clasa a VIII-a care, de când au început tăierile în pădure, se duce cu căruța cu părinții și cu un unchi la muncă, pentru că e sezonul în care își aduc lemne pentru ei, dar mai și fac bani din asta. Și se face acuș luna de zile de când nu mai vine la școală. Deși mama îmi promite în fiecare săptămână că de luni vine copilul la școală. Dar n-a mai ajuns nici lunea asta"* (mediator școlar, interviu, urban). Cu medii de 2-2,4 au fost menționate aspecte care evidențiază un climat familial problematic: conflicte, violență, consum excesiv de alcool, copii aflați în grija unui singur părinte sau tutore, cu unul sau ambii părinți plecați la muncă în străinătate, inclusiv situații în care copiii pleacă temporar din localitate împreună cu părinții. Situațiile de elevi de etnie romă căsătoriți, mame minore sau bariere lingvistice generate de faptul că în familie vorbesc preponderent limba rromani au fost menționate ca având frecvență redusă (medii sub 2).

În opinia profesorilor, cei mai prezenți factori de risc ce țin de contextul școlar se referă la slaba implicare a elevilor de etnie romă în învățare. Conform declarațiilor acestora, elevii de etnie romă se confruntă în mare măsură cu rezultate școlare slabe (media 3,1), absenteism crescut de la ore (media 2,8) și situații de corigență sau repetenție (media 2,7). Aceste situații fac dificilă tranziția acestor elevi de la un nivel de învățământ la altul (media 2,5). Alți factori de risc ce țin de mediul școlar se referă la neparticiparea/participarea redusă a elevilor de etnie romă la activitățile de educație remedială și la activitățile extrașcolare organizate de unitățile de învățământ (media 2,5) și, în măsură mai redusă, dificultăți de acces la școală cu care se confruntă unii elevi de etnie romă: distanță mare între domiciliu și școală, lipsa mijloacelor de transport (media 1,7).

La nivelul factorilor individuali de risc, profesorii menționează cel mai frecvent aspecte care au impact direct asupra învățării. Pe scala 1-4 (unde 1 = prezent în foarte mică măsură/deloc și 4 = prezent în foarte mare măsură), factorii care au înregistrat frecvența medie cea mai amplă (media peste 3) fac referire la motivația redusă a elevilor de etnie romă pentru învățare, aspirațiile școlare și profesionale reduse, precum și timpul insuficient alocat de către aceștia pentru învățare.

De asemenea, valorizarea redusă a școlii și a educației de către elev și încrederea scăzută în propriile competențe și posibilități au fost factori menționați frecvent de către profesori (medii 2,6-2,8). Aceste aspecte au fost detaliate în interviurile cu consilierii școlari: *„Profesorii fac eforturi mari, dar sunt limitate dacă copilul vine lipsit de motivație, dintr-un un mediu care nu prețuiește educația, cu lacune foarte mari din urmă...”; „Mulți consideră că școala nu-i necesară neapărat, e o pierdere de timp. E mai importantă școala vieții și să câștige bani cât mai repede”* (consilieri școlari, interviuri, rural); *„Petrec mult timp în online, nu au atenție, nu au răbdare să asculte indicațiile profesorilor. Faptul că îi spui că îi scazi nota la purtare sau că rămâne repetent nu are niciun efect asupra lor. Și atunci școala nici nu are prea multe pârghii de constrângere”* (mediator școlar, interviu, urban). Situațiile de CES, problemele de sănătate, respectiv dificultățile de comportament adecvat mediului școlar au fost menționate cu intensitate mai redusă (medii sub 2). Cu privire la acest ultim aspect, consilierii atrag atenția asupra provocărilor legate de echilibrul socio-emoțional al unora dintre elevii de etnie romă: *,,Nu știu să își gestioneze foarte bine emoțiile, dar în special furia, așa că se ajunge ușor la conflicte. Și e la fel și în sat, această idee că trebuie să te aperi... Încerc să le explic că sunt și alte soluții decât a răspunde înapoi cu furie sau să dau un pumn”* (consilier școlar, interviu, rural).

Perspectiva profesorilor (și cea a directorilor de școli, prezentată în subcapitolul următor) asupra valorizării educației de către familii și elevi se află în puternică tensiune cu cea oferită de elevi și de părinți.

Conform informațiilor furnizate de elevi în cadrul chestionarului, atât ei, cât și părinții lor au o atitudine valorică pozitivă în ceea ce privește educația. Conform autoaprecierii elevilor, educația este pusă pe primul loc în rândul factorilor care facilitează succesul în viață, 81% dintre ei optând pentru aceasta (subcapitolul VI.2.1. Aspirațiile elevilor și reprezentările despre succes). Mulți dintre părinții intervievați au evidențiat rolul pozitiv al educației în viața copiilor, mai ales pentru alfabetizare, potențial de angajare și de obținere a unui venit salarial constant. În ultimă instanță, educația este considerată principala șansă de depășire a condiției sociale actuale a familiilor în nevoie.

Totodată, după cum se arată în subcapitolul IV.1.4. (Bunurile personale și dotările gospodăriei), un nivel mai ridicat al resurselor materiale ale familiei se asociază cu o probabilitate mai mică de repetenție, respectiv de absenteism în rândul elevilor. Mai mult, resursele materiale (individuale, respectiv ale gospodăriei) se asociază pozitiv cu nivelul de educație al părinților, acestea crescând pe măsură ce nivelul de studii devine mai înalt.

Profesorii și directorii tind să explice participarea școlară redusă prin factori interni familiei și elevului: motivație redusă, valorizare insuficientă a școlii, aspirații scăzute, neimplicare parentală. Această perspectivă plasează sursa problemei preponderent la nivelul atitudinilor, valorilor și al comportamentelor, nu la cel al factorilor de natură socio-economică.

II.3.3.3. Perspectiva directorilor

Statisticile colectate la nivelul școlilor

Prin chestionarul adresat directorului au fost colectate o serie de date care evidențiază situații de vulnerabilitate/dezavantaj din perspectiva factorilor individuali, familiali și școlari luați în analiza de față: 10% dintre școli au cel puțin un sfert dintre elevii de etnie romă care ar fi avut nevoie de certificare pentru cerințe educaționale speciale/dizabilitate, dar părinții nu au făcut demersurile necesare; în 33% dintre școli, cel puțin un sfert dintre elevii de etnie romă au părinți plecați la muncă în străinătate pentru perioade mai mari de timp; 22% dintre directori au declarat că au ponderi semnificative de elevi de etnie romă (mai mult de

un sfert din total) care nu au frecventat grădinița; 44% dintre școli declară că au situații de corigență, repetenție sau abandon școlar mai frecvente în rândul elevilor de etnie romă, față de media la nivelul școlii.

Opinii ale directorilor privind incidența factorilor de risc

Complementar statisticilor, directorii au descris în chestionar o multitudine de factori care conduc la absenteism și abandon școlar în rândul elevilor de etnie romă. Aceștia reiterează multiple aspecte menționate de profesori și de elevii înșiși și pun accent pe factorii familiali și comunitari.

Factorii familiali au fost cel mai frecvent menționați ca fiind generatori de absenteism și abandon școlar în rândul elevilor de etnie romă. Majoritatea directorilor au semnalat valorizarea redusă a școlii și a educației de către familiile rome, manifestată prin dezinteresul față de școală și față de participarea școlară a copiilor lor, opinii că ai lor copii se pot „descurca în viață" și fără multă școală, lipsa supravegherii/a controlului parental cu privire la participarea la programul școlar, precum și comunicarea/colaborarea slabă sau inexistentă a părinților cu școala. Astfel de atitudini se corelează adesea cu nivelul redus de educație al părinților, care este un alt factor de risc, în opinia directorilor, prin: capacități limitate de a sprijini copiii la lecții și teme, lipsa modelelor de succes școlar în familie, așteptări educaționale reduse ale părinților de la copii. Un alt factor de risc menționat de directori face referire la dificultățile materiale cu care se confruntă familiile rome, care se reflectă în lipsa banilor pentru cele necesare pentru școală (rechizite, haine, hrană), condiții de locuire precară (acces limitat la utilități, supraaglomerarea spațiului locuit). Nivelul socio-economic scăzut se corelează cu implicarea copiilor în activități în gospodărie (munca terenului familiei, îngrijirea unor frați mai mici) și/sau în activități aducătoare de venituri pentru familie; directorii semnalează că aceste situații pot conduce la absenteism, la reducerea timpului sau a disponibilității pentru învățare. Migrația familiilor rome (unul, ambii părinți sau părinții împreună cu copiii) este o realitate prezentă în școlile cuprinse în cercetare, iar directorii semnalează: dificultăți socio-emoționale ale copiilor rămași acasă și lipsa de monitorizare a frecvenței lor școlare din partea rudelor ce îi au în grijă; provocări de adaptare la noi contexte educaționale, în cazul celor plecați cu părinții.

Factorii comunitari au, în opinia directorilor, un rol important. Aceștia menționează: cutume culturale, presiunea comunităților tradiționale pentru căsătorii/mariaje timpurii, care conduc la sarcini la eleve minore, părăsirea școlii; presiunea anturajului/influența negativă a grupurilor de prieteni cu privire la valorizarea educației; lipsa unor persoane cu școală din comunitate care să servească drept exemplu de succes/modele de valorizare a educației.

Factorii individuali au fost mai rar menționați de directori. Cel mai frecvent a fost evidențiată motivația redusă pentru învățare pe care o manifestă unii elevi de etnie romă. Situațiile de CES și/sau dizabilitate nu sunt considerate aspecte care determină absenteism sau abandon al elevilor de etnie romă, directorii asumându-și demersuri instituționale incluzive pe care le fac pentru a sprijini aceste categorii de elevi. Alți factori individuali menționați ocazional au fost: probleme de sănătate, dificultăți de dezvoltare psiho-afectivă, lipsa stimei de sine și a încrederii în propriile forțe (autoeficacitatea), slaba valorizare a școlii și a educației ca atitudine ce are la bază experiențe anterioare de eșec școlar, dar și modele preluate din familie/comunitate: „*percepția că școala nu duce la*

oportunități reale în a-și depăși condiția"; „neputință învățată și autocompătimire/ autovictimizare", „lipsa unor modele pozitive în familie și în comunitate".

Factorii școlari au fost doar punctual menționați, cu referire la: rezultate școlare slabe și/sau repetenție succesivă, nefrecventarea grădiniței, dificultăți/ inexistența unor proceduri clare de aplicare a sancțiunilor specificate în ROFUIP (amenda), lipsa mediatorilor școlari, posibilități reduse ale unor școli de a oferi sprijin educațional adaptat prin programe de tip școală-după-școală, meditații, consiliere.

II.3.3.4. Perspectiva inspectorilor școlari pentru romi și minorități

Inspectorii școlari pentru romi și minorități au prezentat, în chestionarul adresat lor, categorii de factori care conduc la absenteism și abandon școlar în rândul elevilor de etnie romă, similare cu cele menționate de directori, completând perspectiva acestora cu tendințe înregistrate la nivel județean.

Inspectorii școlari pentru romi și minorități semnalează o serie de factori asociați riscului de dezangajare școlară în rândul elevilor de etnie romă. Analiza datelor evidențiază că aceleași categorii de factori se regăsesc în toate județele. Pornind de la analizele realizate în școli, dialogul constant cu mediatorii școlari, serviciile publice de asistență socială și structurile educaționale, inspectorii semnalează că elevii de etnie romă sunt supuși adesea unor multiple situații de dezavantaj social, economic, cultural și educațional, efectele combinate făcând ca riscul școlar să fie mai grav, mai dificil de ameliorat și cu efecte ce se amplifică în timp dacă nu există intervenții timpurii și coordonate.

Factorii familiali au rol major, prin nivelul socio-economic scăzut, migrația părinților și atitudini negative față de școală. La nivelul tuturor județelor au fost semnalate dificultăți legate de mediul familial al elevilor de etnie romă. Pe de o parte, inspectorii au semnalat situațiile de sărăcie extremă în care trăiesc unii dintre elevii de etnie romă, care determină dificultăți pentru asigurarea costurilor indirecte ale participării școlare și a condițiilor pentru învățare (rechizite, transport, haine, mâncare, condiții precare de locuit) și chiar situații de muncă timpurie în rândul copiilor (activități economice informale/„la negru", munca sezonieră) care duc uneori la abandon școlar. Inspectorii semnalează că migrația externă a părinților are efecte directe asupra participării școlare, atât în situațiile în care copiii sunt lăsați acasă (*„participarea lor școlară nu mai este supravegheată, lipsește autoritatea parentală, iar copiii aceștia au adesea dificultăți emoționale"*), cât și în situațiile în care copiii îi însoțesc pe părinți (*„există multiple situații în care migrarea în străinătate se realizează fără documente de transfer școlar, copiii nu frecventează cursurile în altă țară, acumulează un număr mare de absențe, au întreruperi și reintrări frecvente în sistem, apoi sunt declarați în abandon școlar sau reiau activitatea școlară cu sincope și multe lipsuri, dificil de remediat"*). Un alt factor definitoriu este nivelul scăzut de educație al părinților, coroborat cu lipsa unui sprijin constant oferit copiilor pentru activitățile școlare, dezinteres pentru educație, percepția școlii ca pe un demers dificil, lipsit de utilitate și fără finalitate directă în plan profesional și social.

Factorii comunitari influențează participarea școlară, în special în comunitățile tradiționale. Căsătoriile timpurii au fost menționate de mulți dintre inspectori ca factori cu impact direct asupra participării școlare. De asemenea, au fost semnalate dificultățile cu care se confruntă comunitățile izolate de persoane de etnie romă (segregare, distanța mare față de școală, transport precar, insuficiența serviciilor de suport în comunitate, absența unor modele de succes la nivel comunitar).

Școala se confruntă cu provocări instituționale în gestionarea situațiilor de risc educațional. Inspectorii școlari pentru romi și minorități menționează provocările școlilor cu privire la identificarea tardivă a dificultăților de învățare, insuficiența serviciilor de sprijin specializat prin mediatori școlari, profesori de sprijin și consilieri școlari, care îngreunează realizarea la timp a intervențiilor necesare.

II.3.3.5. Perspectiva părinților și a copiilor cu abandon școlar/neșcolarizare

Provocările privind participarea școlară a copiilor de etnie romă au fost detaliate în cadrul focus-grupurilor cu părinți ai elevilor de etnie romă din școlile vizitate, precum și prin interviurile cu copii neșcolarizați/care au abandonat școala și cu părinți ai acestora.

Factori de context socio-familial și comunitar care influențează participarea școlară

Nivelul socio-economic al familiei este cauză importantă a abandonului școlar sau a neșcolarizării. Unii părinți au discutat despre condițiile precare de locuit și imposibilitatea copiilor de a urma școala: *„Copilul meu este necăjit, amărât. O singură cameră cu șase oameni”* (bunică copil neșcolarizat, interviu, urban). Alți părinți au povestit despre dificultățile de a asigura rechizite, haine, încălțăminte – obiecte esențiale fără de care intrarea în clasă devine o sursă de rușine și stigmatizare. Lipsurile de bază duc la abandon timpuriu sau la renunțarea la continuarea studiilor după clasa a VIII-a. În astfel de situații, copiii renunță sau nu se înscriu deloc la școală deloc pentru că lucrează (ex. zilier, îngrijirea fraților mai mici, munca în sere, hrănirea animalelor din gospodărie).

Unii părinți manifestă încredere redusă în instituția școlii și în siguranța oferită de mediul școlar. Pe fondul cutumelor culturale specifice unor comunități rome tradiționale și a manifestării unei atitudini de supraprotecție, unii părinți nu și-au înscris deloc copiii la școală: *„Eu nu-l dau la școală că mie mi-e frică. Mie mi-e frică de droguri, că el se anturează cu copiii la școală, mi-e frică să nu se bată la școală. Decât să pățească el ceva, mai degrabă îl țin sub aripa mea”* (părinte copil neșcolarizat, interviu, urban); *„Eu nu l-am înscris, că mi-era frică. Că s-a auzit la televizoare, la telefoane, cu anturajuri, cu copiii. Și băiatul e foarte cuminte. El nu fumează, nu bea... Și decât să pățească copilul meu altceva, mai bine să fie în ochii mei”* (părinte copil neșcolarizat, interviu, rural).

Situarea unor comunități de persoane de etnie romă în cartiere mărginașe îngreunează accesul la școală. În unele situații, părinții au reclamat dificultățile de acces la școală din cauza infrastructurii, aspect care a dus la decizia abandonării studiilor: *„Nu ne ajută nimeni. Și la noi acolo, când plouă, e un pericol. Nu poate să iasă un copil să se ducă la școală”; „Ce noroi ce este acolo la noi, ferească Dumnezeu. Un picior scoți, unul bagi în noroi. Nu e făcut drumul deloc, primăria nu se implică”* (părinți copii abandon școlar, interviuri, rural).

Factori de context școlar care influențează participarea școlară

Au fost aduse în discuție dificultățile în învățare pe care unii copii de etnie romă le-au experimentat pe parcursul școlii și rolul lor în decizia de a abandona studiile*: „Nu înțelegeam la matematică, nici la... Mai întrebam, mai alea. Îmi explica profesorul tot pe limba lui, dar eu nu înțelegeam. Și m-am hotărât să nu mai merg”* (copil abandon școlar, interviu, rural). Dificultățile de învățare transformă școala într-un loc al frustrării, unde „nu reușesc să țină pasul” și sunt augmentate de lipsa de sprijin educațional din familie în ceea

ce privește învățarea și pregătirea temelor. Pe fondul acumulării lacunelor în învățare și a lipsei abilităților de bază, părinții recunosc dificultatea parcursului școlar pentru copiii lor: *,,Nu și-a dat interesul... E foarte greu, normal. Nu știi să citești, nu poți să te descurci la școală"* (părinte copil abandon școlar, interviu, rural).

Situațiile de corigență sau repetenție sunt direct legate de opțiunea pentru abandon: *„Am avut corigență, că din cauza asta am decis să renunț la școală. Am așteptat să mă sune să mă cheme cineva să dau corigența, nu m-a sunat nimeni, m-a lăsat repetentă și mi s-a luat de tot de școală"* (copil abandon școlar, interviu, rural). Părinții au evidențiat dificultățile de adaptare în situațiile în care copiii lor au repetat clasa și, de aici, opțiunea de a renunța la școală: *„Poate era trecut de vârstă și acum i-a fost rușine și nu a mai vrut"* (părinte copil abandon școlar, interviu, rural).

Factori individuali care influențează participarea școlară

Motivația redusă și lipsa de interes pentru învățare sunt asumate atât de către copii de etnie romă aflați în situații de abandon școlar/neșcolarizare, cât și de către părinți ai acestora. Lipsa interesului de a învăța este cel mai frecvent menționată drept motiv al abandonului: *„Nu am mai vrut, că nu-mi place să învăț, nu știu de ce"* (copil abandon școlar, interviu, urban); *,,Am fost entuziasmată până în clasa a doua, după mi s-a luat de școală, nu știu de ce, chiar mă înțelegeam bine cu profesorii și cu colegii, învățam, dar nu știu, pur și simplu nu am mai vrut"* (copil abandon școlar, interviu rural); *„Băiatul nu vrea... El n-are ambiția aia să învețe...el vrea acasă, să-și facă treburile lui, să aducă apă, să mai mătură ograda, să dea la animale, atâta"* (părinte copil abandon școlar, interviu, rural).

Aspirațiile educaționale reduse sunt asumate de copiii care nu au fost la școală. În lipsa unor modele de succes și a sprijinului necesar, aspirațiile educaționale sunt reduse sau deloc conștientizate: *„Succesul în viață înseamnă... nu am cuvinte ca să-ți explic. Înseamnă să-mi construiesc casa mea proprie, să dau de permis de conducere. Și să-mi iau cai. Să-mi câștig propriii mei bani, să-mi ajut familia. Și cam atât"* (copil nescolarizat, interviu, urban).

Unii dintre copiii care au abandonat școala sau părinții lor au declarat **dificultăți de a se adapta programului școlar** – *,,Îmi plăcea școala, dar îmi era greu ca să mă trezesc dimineața"* (copil abandon școlar, interviu, urban) – și regulilor mediului școlar – *,,N-a mai vrut să meargă. N-a mai vrut pur și simplu că fumează, bea, nu ascultă nici de mine..."* (părinte copil abandon școlar, interviu, urban).

Unii părinți au declarat probleme de sănătate ale copiilor lor, care au dus la abandon școlar. Situațiile punctuale nu au fost detaliate din punct de vedere medical în cadrul discuțiilor, dar au fost declarate drept cauze ale părăsirii școlii: *„Avea niște amețeli, o tensiune foarte mare și mai multe probleme. Și nu mai l-am lăsat la școală. Nici el n-o mai vrut la școală și nu a mai continuat. Eu am luat o frică, dacă îl prindeau amețelile dimineața în autobuz sau când se întoarce de la școală"* (părintele copil abandon școlar, interviu, urban).

II.3.3.6. Concluzii

Analiza participării la educație a elevilor de etnie romă aduce în discuție un complex de vulnerabilități, structurat pe patru categorii de factori de influență (individuali, familiali, școlari, comunitari) cu acțiuni concomitente, făcând riscul educațional un fenomen dificil de prevenit și combătut în absența unor intervenții integrate, adaptate și pe termen lung.

☑ **Factori familiali care influențează participarea școlară**

Sărăcia și lipsa resurselor de bază afectează frecvența școlară care, pe termen lung, are efecte asupra nivelului de trai și calității vieții. Această vulnerabilitate a elevilor de etnie romă, mai evidentă la băieți și elevii in mediul rural, este dublată de sprijinul redus al familiei în plan educațional (sprijin redus pentru învățare, istoric de abandon școlar în familie) care afectează mai mult de jumătate dintre elevi. Cel mai probabil, nivelul de educație al părinților joacă aici un rol important, el asociindu-se pozitiv atât cu resursele materiale ale familiei cât și cu posibilitatea de a ajuta copiii la învățare/teme.

Migrația economică a familiilor determină situații de absenteism prelungit la elevi și imposibilitatea recuperării competențelor necesare pentru promovarea clasei.

Climatul familial instabil afectează suplimentar parcursul educațional al elevilor prin faptul că transformă mediul familial dintr-un spațiu de sprijin într-unul de risc, o treime dintre elevi fiind afectați de conflicte și violență în familie, absența constantă a părinților din mediul familial sau situații de plasament familial.

Implicarea copiilor în activități lucrative la nivelul gospodăriei sau în afara acesteia produce efecte negative asupra participării școlare și implicării în învățare, motivației pentru învățare.

Condițiile de locuit ale familiilor și situarea acestora în cartiere mărginașe, afectează condițiile de studiu (lipsa unui spațiu amenajat pentru studiu, lipsa resurselor necesare), dar și accesul elevilor către școală (lipsa transportului).

☑ **Factori școlari care influențează participarea școlară**

15% dintre elevii de etnie romă nu au frecventat grădinița, fiind deprivați de efectele pozitive ale educației timpurii asupra parcursului școlar viitor.

Riscul de eșec școlar pentru elevii de etnie romă este influențat de situații frecvente de corigență și repetenție (aproape o treime dintre elevi regăsindu-se în cel puțin una dintre aceste situații; mai frecvent întâlni la băieți, în școlile rurale, în învățământul profesional și gimnazial), de absenteism prelungit (mai mult de un sfert dintre elevi), de dificultăți de adaptare la mediul școlar (jumătate dintre elevi) și de relații negative cu profesorii și colegii.

☑ **Factori comunitari și culturali care influențează participarea școlară**

În unele situații, participarea școlară a elevilor de etnie romă este influențată de cutume comunitare (căsătorii timpurii) și lipsa unor modele de succes de la nivel local care să valideze valoarea educației la nivelul mobilității sociale și profesionale.

☑ **Factori individuali care influențează participarea școlară**

Elevii de etnie romă declară niveluri ridicate de încredere în potențialul propriu și în importanța educației și afirmă că le este ușor să respecte programul și regulile mediului școlar. Profesorii fac referire la aspecte precum motivația redusă pentru învățare, aspirațiile școlare și profesionale reduse, precum și timpul insuficient alocat pentru învățare.

II.3.4. Strategii instituționale și măsuri de sprijin pentru participarea la educație a copiilor de etnie romă

II.3.4.1. Priorități privind participarea la educație a copiilor de etnie romă

Prioritățile privind participarea școlară e elevilor de etnie romă au fost explorate la nivelul inspectorilor școlari pentru romi și minorități și la nivelul directorilor de școli în care sunt cuprinși elevi de etnie romă. **Documentele strategice ale inspectoratelor școlare** pun în evidență priorități referitoare la aspecte privind frecvența școlară a elevilor de etnie romă (monitorizarea absenteismului școlar sau a riscului de abandon școlar), acestea fiind menționate de aproape toți inspectorii școlari participanți la studiu. Alte priorități semnificative includ aspecte privind curriculumul școlar, cum ar fi predarea limbii materne și includerea disciplinelor opționale dedicate minorității rome, precum și măsuri de sprijin pentru îmbunătățirea rezultatelor învățării. Inspectorii școlari acordă, de asemenea, atenție formării continue a cadrelor didactice în domeniul incluziunii și al educației pentru elevii de etnie romă, prevenirii segregării și promovării desegregării școlare și activităților extracurriculare care promovează diversitatea etnică și interculturalitatea. Alte priorități menționate vizează participarea la programe remediale, măsuri de informare a elevilor și părinților cu privire la sprijinul educațional, precum și creșterea numărului de locuri alocate romilor. În plus, a fost subliniată și importanța monitorizării și evaluării activității mediatorilor școlari, ca mecanism de sprijin pentru incluziunea și participarea elevilor de etnie romă la procesul educațional. Răspunsurile inspectorilor în cadrul anchetei indică o abordare strategică centrată pe menținerea frecvenței școlare și prevenirea abandonului, completată de inițiative pentru îmbunătățirea accesului, adaptarea curriculară și creșterea calității predării pentru elevii de etnie romă.

Analiza răspunsurilor directorilor cu privire la **Planurile de Dezvoltare Instituțională (PDI)** pentru anul școlar 2025-2026 arată că referirile explicite la elevii de etnie romă se regăsesc în număr redus, doar 21% dintre școli menționând în mod direct obiective, măsuri sau indicatori specifici pentru această categorie. Majoritatea unităților de învățământ (73%) includ însă măsuri indirecte, în contextul politicilor generale de incluziune, fără a face referire explicită la elevii de etnie romă. Ponderea școlilor care nu prevăd deloc obiective sau măsuri legate de incluziunea elevilor de etnie romă în PDI este redusă (6%). Aceste rezultate indică faptul că, deși există preocupări pentru problematica incluziunii la nivel general, planificarea strategică dedicată explicit elevilor de etnie romă rămâne insuficient dezvoltată.

II.3.4.2. Forme, resurse și instrumente de sprijin pentru participarea la educație a copiilor de etnie romă

II.3.4.2.1. Forme de sprijin pentru participarea la educație a copiilor de etnie romă

☑ **Perspectiva elevilor**

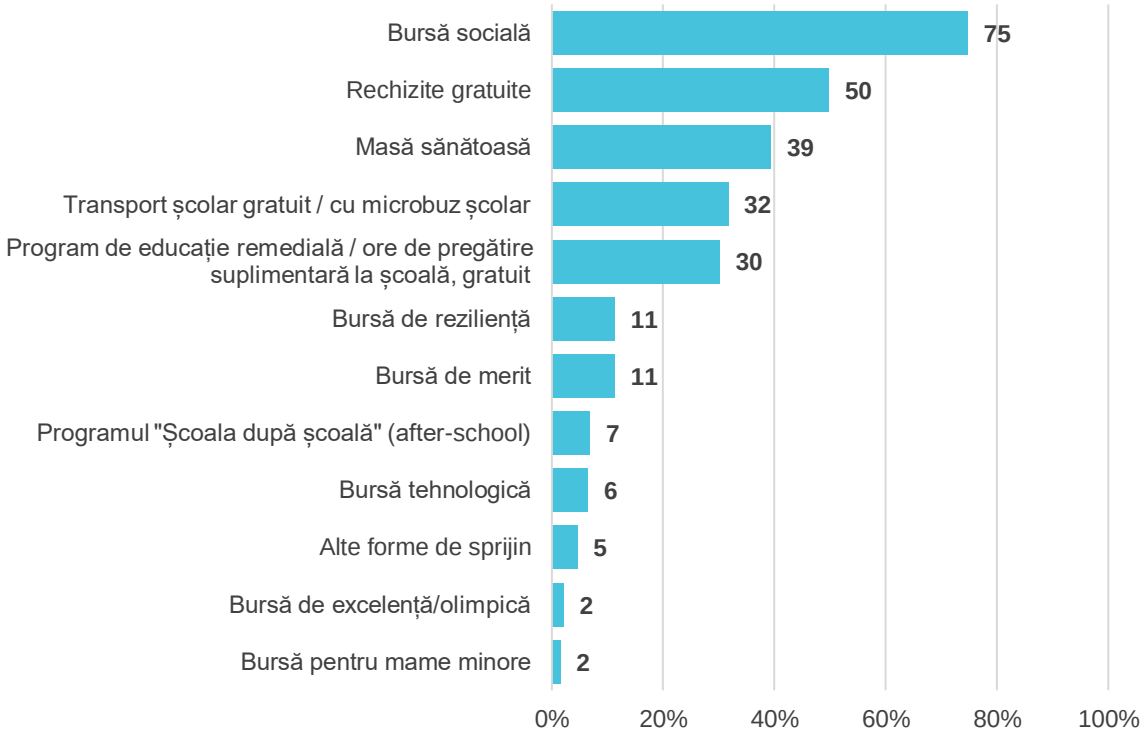
Analiza formelor de sprijin oferite elevilor în anul școlar 2024-2025 arată o atenție deosebită acordată nevoilor materiale și sociale ale acestora. Cele mai frecvent întâlnite măsuri sunt bursa socială de care beneficiază trei sferturi dintre elevii de etnie romă,

rechizitele gratuite primite de jumătate dintre elevii de etnie romă și masa sănătoasă. Există o diferență semnificativă între ponderea elevilor beneficiari de burse sociale și ponderea elevilor care beneficiază de alte tipuri de burse.

Alte forme de sprijin pentru elevi, inclusiv elevi de etnie romă, vizează: transportul școlar de care beneficiază aproximativ o treime dintre elevi; activități de sprijin în învățare precum ore remediale, ore de pregătire suplimentară, în special pentru elevii din ani terminali, supraveghere la teme după finalizarea orelor de curs (*Școală după școală*).

Figura II.27. Ponderea elevilor care au beneficiat de măsuri de sprijin pentru participare la educație în anul școlar 2024/2025 (%)

Q: În anul școlar trecut (2024/2025) ai beneficiat de:...?



În ansamblu, aceste date indică o abordare concentrată în principal pe reducerea barierelor materiale și facilitarea participării la educație, în timp ce sprijinul orientat către performanță academică sau programe extracurriculare dedicate este utilizat mai restrâns, sugerând necesitatea unei diversificări a măsurilor, pentru a răspunde și nevoilor educaționale suplimentare ale elevilor din comunități vulnerabile.

Analiza datelor arată că accesul elevilor la diferite forme de sprijin educațional și social prezintă diferențe în funcție de mediul de rezidență al școlii, de nivelul de învățământ și de sex. Bursa socială și rechizitele sunt măsurile de sprijin cel mai frecvent întâlnite atât la elevii care învață în școli din mediul rural, cât și la cei din școli urbane; ponderea beneficiarilor este mai mare în cazul celor din școli rurale (82% față de 67% - bursă socială; 66% față de 33% - rechizite școlare). Aceeași situație se observă și în cazul elevilor care beneficiază de programul „*Masa sănătoasă*” (57% în școli rurale față de 22% în cele urbane). În același timp, transportul școlar gratuit și programele de educație remedială sunt, de asemenea, raportate

semnificativ mai frecvent de elevii din școli rurale. În schimb, unele forme de sprijin, precum bursa de merit și bursa tehnologică, sunt mai frecvent menționate de elevii din școli urbane.

Pe niveluri de educație se constată că dintre elevii de etnie romă de gimnaziu, 81% beneficiază de burse sociale; ponderea este similară (74%) în cazul celor din învățământul profesional, dar semnificativ mai redusă în liceu (53%). Elevii din profesional beneficiază în mai mare măsură decât cei din gimnazial de bursa olimpică/de excelență. Masa sănătoasă este cel mai frecvent menționată de către elevii de etnie romă din gimnaziu (50%), ca și orele de pregătire suplimentară (38%).

Fetele beneficiază mai frecvent de bursă de merit, în timp ce băieții raportează în proporții mai mari primirea de rechizite gratuite.

Pentru alte forme de sprijin, precum bursa de reziliență sau bursa pentru mame minore, nu se evidențiază diferențe semnificative în funcție de caracteristicile analizate.

☑ Perspectiva directorilor

Analiza răspunsurilor oferite de directori evidențiază o diversitate de măsuri de sprijin implementate în ultimii trei ani școlari, în afara celor derulate prin proiecte, cu scopul reducerii absenteismului și abandonului școlar în rândul elevilor de etnie romă. Măsurile aplicate cel mai frecvent sunt tichetele sociale educaționale (84%), programele de educație remedială (80%) și acordarea de rechizite gratuite (76%). Aceste rezultate indică o orientare predominantă a școlilor către sprijin material și intervenții educaționale directe, menite să reducă barierele socio-economice și dificultățile de învățare care pot contribui la absenteism și risc de abandon școlar.

Procente semnificative de directori raportează utilizarea catalogului electronic (56%) și asigurarea transportului (51%) ca măsuri menite să contribuie la reducerea absenteismului și abandonului școlar în rândul elevilor de etnie romă. Cea mai puțin aplicată măsură este Programul „Școală după școală”, raportată doar de 21% dintre școli, acest rezultat putând semnala dificultăți legate de resursele umane, financiare sau de infrastructură. Există practici de sprijin pentru participarea școlară a elevilor de etnie romă, adaptate nevoilor locale, care sunt implementate punctual, în funcție de resursele disponibile la nivelul unităților școlare. Măsurile vizează, în principal, activități de consiliere psiho-educațională adresate elevilor și părinților, desfășurate individual sau în grup, activități școlare și extracurriculare cu caracter incluziv (excursii, evenimente educaționale, activități sportive, proiecte), sprijin material și socio-economic (burse școlare și sociale, pachete cu alimente, îmbrăcăminte, masă caldă / gustare, echipamente pentru activități practice).

☑ Perspectiva inspectorilor școlari pentru romi și minorități

Răspunsurile inspectorilor școlari pentru romi și minorități confirmă existența, la nivel județean, a intervențiilor exemplificate la nivelul școlilor. Preponderent, au fost făcute referiri la programe de educație remedială, acordarea de rechizite gratuite și tichete sociale educaționale. Aceste intervenții reflectă orientarea sistemului educațional către reducerea barierelor educaționale și socio-economice care pot influența participarea școlară a elevilor de etnie romă. Asigurarea transportului școlar este menționată ca o intervenție importantă pentru facilitarea accesului la educație, în special în mediul rural și în comunitățile dezavantajate. Pe lângă aceste intervenții, inspectorii au evidențiat și inițiative punctuale,

precum angajarea mediatorilor școlari, cu rol în facilitarea relației dintre școală, familie și comunitate, precum și extinderea sau implementarea programului „Masă sănătoasă”.

☑ Perspectiva părinților

În cadrul focus-grupurilor, părinții copiilor școlarizați menționează că principala formă de sprijin oferită de școală este reprezentată de activitățile de pregătire suplimentară gratuite, organizate de regulă de două ori pe săptămână, în special la limba română și matematică, dar uneori adaptate și la alte discipline la care copiii nu ating nivelul de performanță așteptat. Participarea la aceste activități este descrisă ca fiind mai frecventă în rândul copiilor mai mici sau al celor care au dificultăți de învățare, de obicei la recomandarea cadrelor didactice. În unele cazuri, părinții semnalează lipsa de informare privind existența acestor activități, ceea ce limitează accesul unor familii.

Pe lângă sprijinul educațional, părinții menționează sprijinul alimentar (Programul „Laptele și cornul”, pachete alimentare, uneori prânz), considerat important pentru menținerea copiilor la școală. Programul „Masă sănătoasă” este perceput ca inexistent sau întrerupt, deși este considerat o măsură importantă pentru reducerea absențelor și sprijinirea copiilor din familii vulnerabile. Transportul școlar este menționat de părinți ca formă de sprijin în comunitățile în care el există, dar este semnalată nevoia extinderii acestei măsuri, concomitent cu asigurarea securității elevilor în trafic.

☑ Perspectiva autorităților locale

Din perspectiva reprezentanților autorităților locale, familiile rome din comunitățile investigate beneficiază, în general, de forme standardizate de sprijin social oferite de stat, care constituie principala plasă de siguranță economică pentru o parte semnificativă a acestora. Cea mai frecvent menționată formă de sprijin este Venitul Minim de Incluziune (VMI), cunoscut anterior ca ajutor social, care reprezintă pentru multe familii principala sau unica sursă de venit stabil. În completarea ajutorului social, alocațiile de stat pentru copii sunt primite de majoritatea familiilor și sunt percepute ca un venit constant. Totodată, se menționează că, în ultimii ani, o parte dintre copii beneficiază și de burse sociale, condiționate de frecventarea școlii, acestea fiind utilizate ca instrument de stimulare a participării școlare. Cu toate acestea, mediatorii școlari semnalează faptul că existența alocațiilor nu este întotdeauna asociată, în mod automat, cu responsabilizarea părinților privind educația copiilor. De asemenea, familiile pot beneficia de sprijin din partea primăriei, în funcție de situațiile individuale, precum îndrumare pentru întocmirea dosarelor de alocație, ajutor social sau alte drepturi sociale. Mediatorii școlari joacă un rol activ în facilitarea accesului la aceste beneficii, oferind consiliere și sprijin administrativ.

În ceea ce privește măsurile instituționale pentru stimularea participării copiilor de etnie romă la educație, analiza răspunsurilor reprezentanților autorităților locale relevă faptul că instituțiile nu dispun de un plan de acțiune instituțional formal pentru stimularea participării copiilor de etnie romă la educație, intervențiile existente fiind în mare parte fragmentate și dependente de inițiativa mediatorilor școlari. Deși sunt implementate o serie de măsuri cu impact pozitiv la nivel local (de exemplu, medierea comunitară, intervențiile directe în familie, colaborarea punctuală cu școala, transportul școlar, masa caldă și bursele sociale), acestea funcționează fără o coordonare strategică. În lipsa unei strategii integrate și a unor mecanisme instituționale consolidate, măsurile existente rămân dependente de persoane-cheie și nu reușesc să producă schimbări durabile.

II.3.4.2.2. Locurile destinate elevilor de etnie romă la liceu

Locurile rezervate elevilor de etnie romă în licee și școli profesionale sunt reglementate printr-un ansamblu de acte normative (metodologii pentru organizarea admiterii în învățământul secundar superior[5], ordine de ministru emise anual[6]). Pentru ocuparea unui loc rezervat, elevul trebuie să prezinte un document specific reglementat prin procedurile de admitere.

La nivel local, fiecare ISJ publică în broșura de admitere numărul de locuri alocate pentru romi în fiecare liceu și în învățământul profesional. La nivelul fiecărui ISJ există o procedură operațională pentru depunerea dosarelor și repartizarea pe aceste locuri (1-2 locuri în fiecare clasă).

☑ Perspectiva directorilor

În anul școlar 2024-2025, 59% dintre unitățile de învățământ respondente (n = 179) școlarizează elevi intrați în clasa a IX-a pe aceste locuri, iar dintre acestea, în 60% dintre cazuri au fost ocupate toate locurile. Aceste situații indică posibile dificultăți în informarea și orientarea elevilor sau în accesul elevilor de etnie romă la această măsură de sprijin. Mulți directori participanți la anchetă (70%) au apreciat că elevii de etnie romă admiși pe aceste locuri speciale au, de regulă, medii de admitere mai mici comparativ cu ceilalți elevi. Cu toate acestea, percepțiile privind adaptarea la cerințele educaționale ale școlii sunt mai echilibrate, peste jumătate dintre respondenți (59%) indicând că elevii de etnie romă nu întâmpină, în mod obișnuit, dificultăți semnificative de adaptare. În mod similar, majoritatea directorilor nu percep o frecvență mai mare a situațiilor de corigență, repetenție sau abandon școlar în rândul elevilor admiși pe locurile speciale (56%), iar transferurile către alte unități de învățământ din cauza dificultăților educaționale sunt raportate de o cincime dintre respondenți. În ansamblu, rezultatele sugerează că, deși elevii de etnie romă admiși pe locurile speciale pot avea un nivel educațional inițial mai scăzut, acest aspect nu conduce în mod direct la dificultăți majore de integrare sau trasee școlare problematice, subliniind importanța consolidării sprijinului instituțional ulterior admiterii, pentru a preveni riscul de absenteism și abandon școlar.

☑ Perspectiva inspectorilor pentru romi și minorități

Perspectivele inspectorilor școlari pentru romi și minorități oferă o imagine mai amplă, la nivel județean, asupra ocupării locurilor speciale și a parcursului elevilor de etnie romă. Rezultatele arată că, în anul școlar 2024-2025, ocuparea integrală a locurilor alocate a fost realizată în 28% dintre județe, în timp ce în 72% dintre cazuri locurile au fost ocupate parțial, ceea ce poate indica dificultăți legate de informare, orientare și acces la nivel județean. În același timp, o proporție foarte mare a inspectorilor pentru romi și minorități (91%) apreciază că elevii de etnie romă admiși pe aceste locuri au, de regulă, medii de admitere mai mici decât ceilalți elevi. Printre aceștia se regăsesc elevi care răspund de o manieră eficientă solicitărilor, dar și situații de transfer din cauza dificultăților de adaptare (55%). Majoritatea inspectorilor pentru romi și minorități consideră că admiterea pe locurile speciale reprezintă un sprijin real pentru continuarea studiilor, evidențiind importanța

[5] Metodologia de organizare și desfășurare a admiterii în învățământul liceal de stat (anexa la Ordinul MECTS nr. 4.802/2010, actualizată anual prin ordinele menționate mai sus) ; Metodologia de organizare și desfășurare a admiterii în învățământul profesional de stat (aprobată prin Ordinul MENCS nr. 5.068/2016) ; Metodologia-cadru pentru învățământul dual (Ordinul MEN nr. 3.556/2017)

[6] Pentru liceu (2024-2025): *Ordinul Ministrului Educației nr. 6.154/2023* privind organizarea și desfășurarea admiterii în învățământul liceal de stat ; Pentru învățământul profesional și dual: *Ordinul nr. 6.070/2023* (pentru 2024-2025) care reglementează admiterea pe locuri speciale în aceste forme de învățământ.

acestei măsuri ca instrument de echitate educațională și necesitatea corelării ei cu măsuri suplimentare de consiliere, mentorat și sprijin.

Răspunsurile detaliate furnizate de inspectorii școlari pentru romi și minorități arată că dificultățile de adaptare la cerințele educaționale ale liceului sunt adesea legate de alegerea neadecvată a profilului și a specializării. Elevii care optează pentru un profil care nu corespunde intereselor, aptitudinilor sau nivelului lor de pregătire pot întâmpina cele mai mari provocări. Această situație este, probabil, generată de presiunea părinților de a alege licee „bune" sau „de top", de lipsa de informare a elevilor și părinților despre disciplinele studiate, dar și de insuficienta consiliere școlară. În ciuda acestor provocări, admiterea pe locurile speciale pentru romi este percepută ca o măsură importantă, care crește motivația elevilor și stima de sine. Inspectorii mai notează că lipsa de consilieri în unele școli sau prezența acestora în școli, în intervale scurte de timp limitează posibilitatea orientării corecte a elevilor. De asemenea, factorii socio-economici reprezintă un obstacol major: mulți elevi din mediul rural nu își permit costurile de navetă, cazare sau masă, ceea ce duce treptat la abandon.

☑ Perspectiva părinților

Părinții elevilor de etnie romă participanți la focus-grup au susținut opinii convergente cu cele ale directorilor și inspectorilor școlari pentru romi și minorități. Familiile au informații despre locurile din licee destinate elevilor de etnie romă, sunt familiarizate cu procedura și, în general, o percep ca pe o măsură utilă și necesară pentru a crește șansele copilului de a intra la un liceu dorit. Măsura este asociată cu ideea de șansă suplimentară și de sprijin pentru continuarea studiilor, mai ales în contextul în care mulți copii provin din familii vulnerabile și competiția la admitere este percepută ca dificilă.

II.3.4.2.3. Oferta curriculară a școlilor

Analiza ofertei curriculare pentru anul școlar 2025-2026 scoate în evidență că includerea elementelor culturale și lingvistice rome este limitată. Doar 21% dintre unități includ *Istoria și tradițiile minorității rome* în programul școlar, iar 20% oferă cursuri de *Limba și literatura maternă rromani*. În cazul *educației muzicale dedicate minorității rome*, ponderea este mult mai scăzută, doar 2% dintre școlile participante la studiu oferind astfel de opțiuni. Rezultatele sugerează că, în majoritatea școlilor, aceste componente culturale nu fac parte din oferta curriculară, indicând necesitatea dezvoltării și extinderii programelor care să promoveze istoria, tradițiile, cunoașterea și valorizarea patrimoniului cultural al comunității rome.

II.3.4.2.4. Personal didactic și de sprijin la nivelul școlilor

☑ Perspectiva inspectorilor școlari pentru romi și minorități

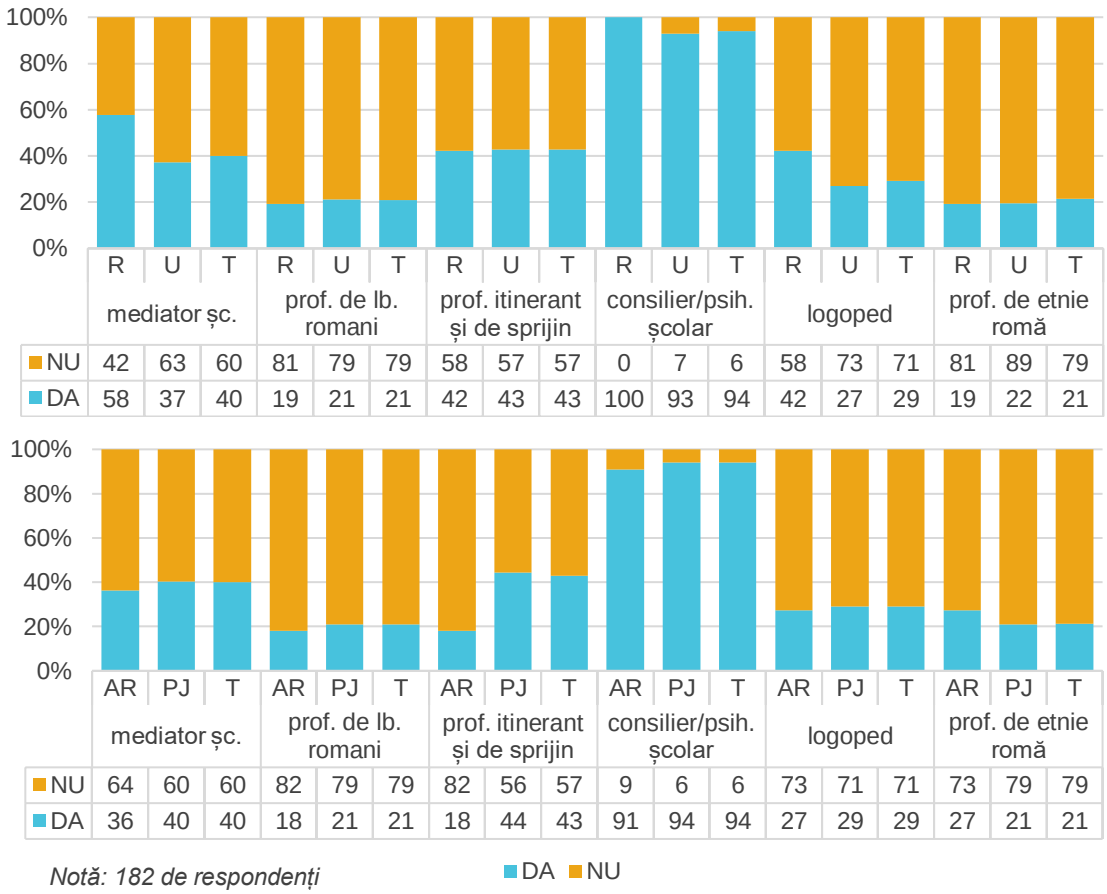
Conform aprecierilor inspectorilor, consilierii școlari reprezintă categoria de personal prezentă în majoritatea școlilor cu elevi de etnie romă. În 40-45% dintre județe, profesorii itineranți și de sprijin și logopezii – personal alocat cu prioritate pentru activitatea cu copiii cu dizabilități și/sau CES, dar și cu alte categorii în risc – se regăsesc în puține școli cu elevi de etnie romă (sub un sfert). În 70% dintre județe, mediatorii școlari – personal cu roluri precise în activitatea cu elevii de etnie romă și comunitatea romă – se regăsesc în mai puțin de un sfert dintre școlile din județ. În majoritatea județelor, profesorii de limba rromani, respectiv profesorii de etnie romă se regăsesc în foarte puține școli cu elevi de etnie romă.

Perspectiva directorilor

Declarațiile directorilor se corelează, ca tendințe generale, cu aprecierile inspectorilor școlari pentru romi și minorități, dar oferă o imagine mai concretă cu privire la categoriile de personal existente în școlile cu elevi de etnie romă. Consilierii școlari sunt prezenți în aproape toate școlile, profesori itineranți și de sprijin pentru copiii cu CES și/sau dizabilități se regăsesc în 43% dintre școli, în special în cele cu personalitate juridică, iar logopezii se regăsesc în 29% dintre școli, în pondere semnificativ mai mare în școlile rurale. Mediatorii școlari sunt menționați în 40% dintre școli, cu prioritate în cele rurale; este de remarcat faptul că aproape 6 din 10 școli în care sunt cuprinși elevi de etnie romă nu au mediator școlar. Numai 21% dintre școli au profesori de limba rromani, respectiv profesori de etnie romă.

Figura II.28. Ponderea diferitelor categorii de personal didactic și de sprijin pentru elevii de etnie romă, pe medii de rezidență (%) (T=total, R=rural, U=urban) și statutul juridic al școlii (AR=arondată și PJ=cu personalitate juridică) (opinia directorilor)

Q: În școala dvs. există următoarele categorii de personal?



Notă: 182 de respondenți

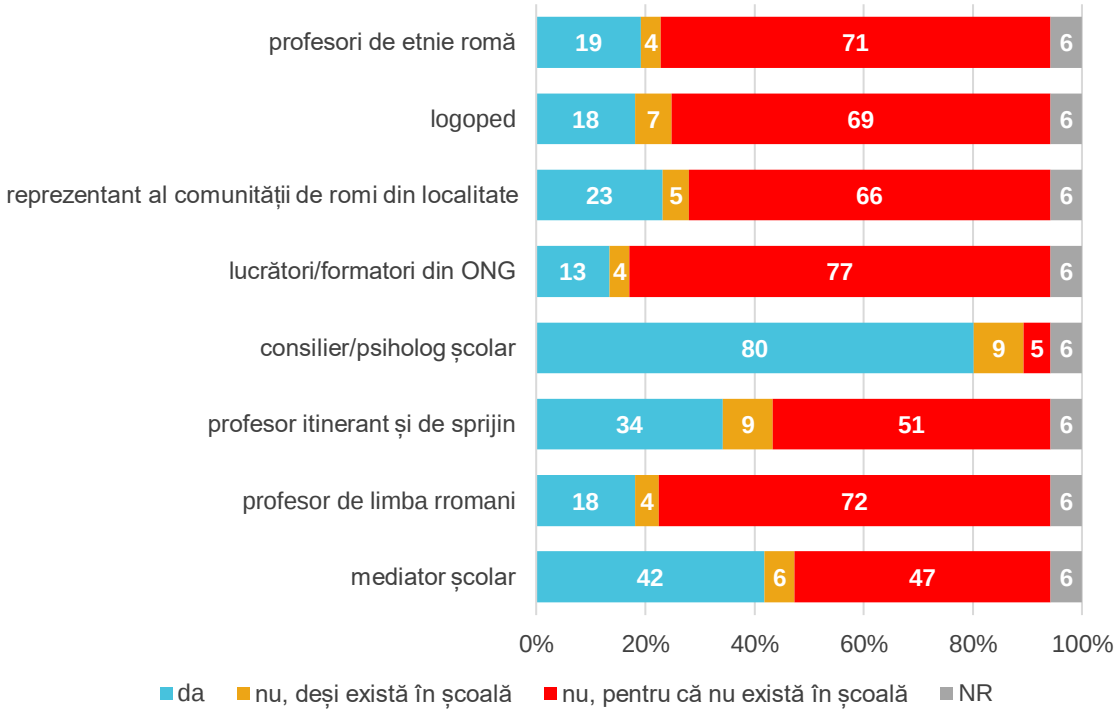
Perspectiva profesorilor

În ceea ce privește categoriile de personal cu care profesorii colaborează pentru sprijinirea elevilor de etnie romă, sunt, în majoritatea cazurilor, consilierul școlar, mediatorul școlar în 4 din 10 cazuri și profesorul itinerant și de sprijin pentru aproximativ o treime dintre profesori. Categoriile de personal cel mai puțin menționate sunt logopedul, profesorul de limba rromani și profesorul de etnie romă, fapt care ține, cel mai probabil, de ponderea

redusă a acestor categorii de personal, în școli. Colaborările cu profesorii de limba rromani, cu profesorii de etnie romă și cu logopezii sunt menționate de 18-19% dintre respondenți. Colaborările cu persoane de la nivelul comunității (reprezentanți ai comunităților de romi, lucrători/ formatori din ONG-uri) au fost menționate de ponderi scăzute ale profesorilor (23%, respectiv 13% dintre profesori).

Figura II.29. Ponderea categoriilor de personal cu care colaborează profesorii pentru sprijinirea elevilor de etnie romă (opinia profesorilor) (%)

Q: În școala în care lucrați, colaborați cu următoarele categorii de personal, care să vă sprijine în activitatea cu elevii de etnie romă?

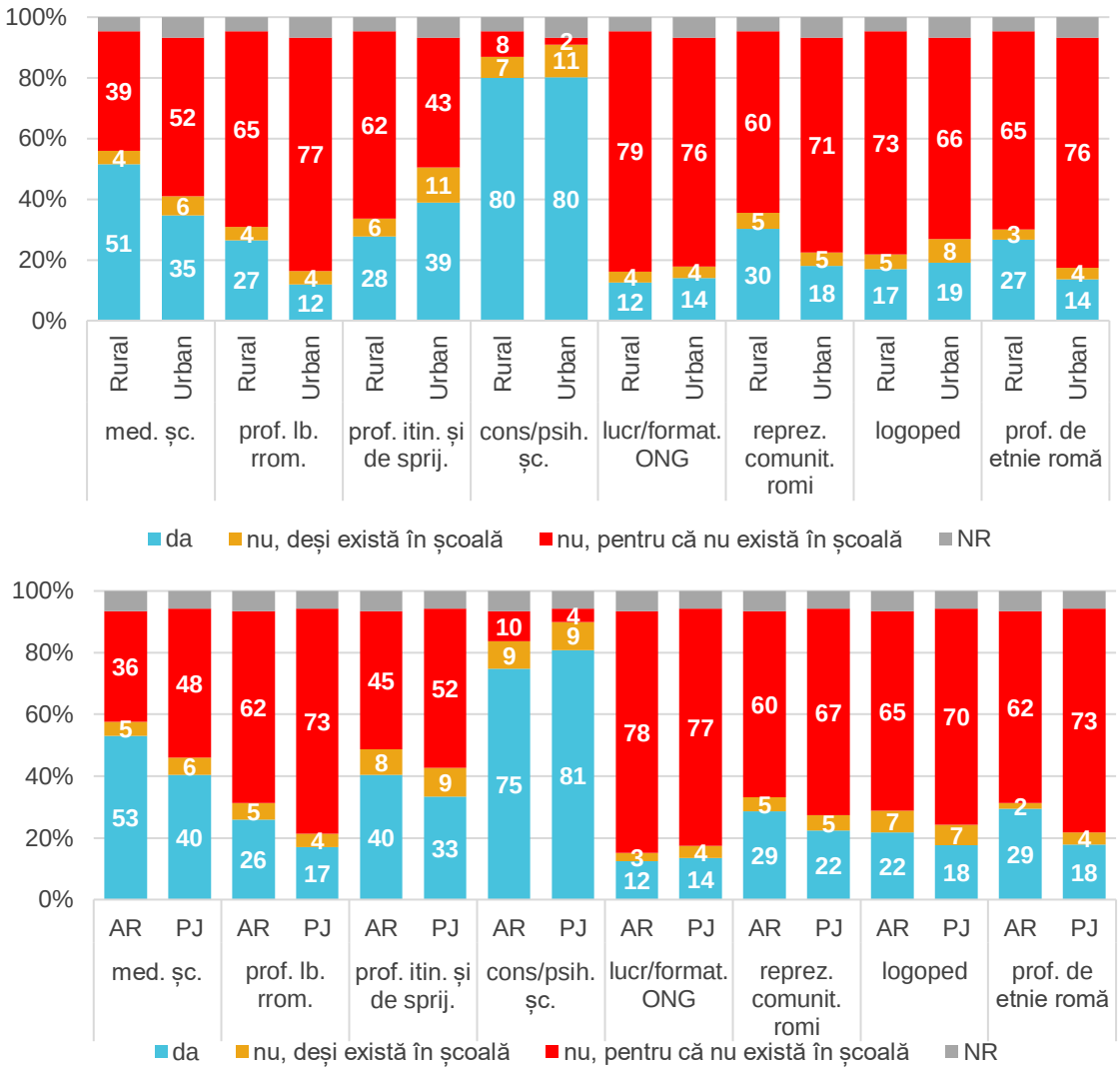


Datele de cercetare evidențiază următoarele aspecte:

- ☑ Absența psihologului/consilierului școlar este mai mare în școlile din mediul rural (8% față de 2% în urban) și în cele arondate (10% față de 4% în școlile cu personalitate juridică);
- ☑ Absența mediatorului școlar este mai mare în școlile din mediul urban (52% față de 39% în rural) și în cele cu personalitate juridică (48% față de 36% în structurile arondate);
- ☑ Absența profesorului itinerant și de sprijin este mai mare în școlile din mediul rural (62% față de 43% în urban) și în cadrul celor cu personalitate juridică (52% față de 45% în structurile arondate);
- ☑ Absența logopedului este menționată mai des în școlile din mediul rural (73% față de 66% în urban);
- ☑ Absența profesorului de limba rromani și a celui de etnie romă este menționată mai des în școlile din mediul urban și în cadrul celor cu personalitate juridică;
- ☑ Lipsa colaborării profesorilor cu lucrători sau formatori din ONG-uri este menționată de aproximativ trei sferturi dintre profesori, indiferent de mediul de rezidență și statutul juridic al școlilor;

☑ Lipsa colaborării școlii/profesorilor cu un reprezentant al comunității de romi este mai des menționată în școli urbane și în cele cu personalitate juridică.

Figura II.30. Colaborarea profesorilor cu diferite categorii de personal pentru susținerea elevilor de etnie romă, după mediul de rezidență și statutul școlii (AR=arondată și PJ=cu personalitate juridică) (opinia profesorilor) (%)



II.3.4.2.5. Instrumente de monitorizare și raportare a participării școlare a elevilor de etnie romă

Monitorizarea participării școlare a elevilor realizată la nivel județean utilizează, în cele mai multe situații, instrumente elaborate la nivel național. Printre acestea se regăsesc:

- **Modulul MATE**[7] (Mecanismul de Avertizare Timpurie în Educație) care cuprinde un set de instrumente cu ajutorul cărora pot fi identificați elevii în risc de abandon școlar și de părăsire timpurie a educației. Pe baza informațiilor colectate referitoare la frecvență, rezultate școlare, comportament, pot fi implementate măsuri de sprijin specifice. Instrumentele care servesc la

[7] https://mate.edu.ro/

colectarea datelor individuale sunt *Fișa de observare MATE* pentru identificarea elevilor în risc, și *Fișa de evaluare MATE* pentru analiza factorilor familiali și școlari.

- **Chestionare standardizate** adresate diferitelor categorii de actori ai școlii (directori, profesori, elevi, părinți).
- **Rapoarte** realizate în cadrul inspecțiilor tematice, în special a celor care vizează explicit participarea la educație, rezultatele școlare, în vederea identificării unor soluții.
- **Rapoarte centralizatoare** solicitate periodic de inspectoratul școlar pentru monitorizarea indicatorilor privind accesul și participarea la educație, segregarea școlară, situația participării la educație a elevilor admiși pe locurile rezervate romilor; pe baza acestora se realizează statistici la nivel județean pentru elaborarea unor studii de diagnoză privind intervenții, măsuri de sprijin necesar a fi adoptate, precum și actorii implicați.
- **Rapoarte de activitate** întocmite în cadrul diferitelor programe și proiecte (de exemplu, „Școală pentru toți", „A Doua Șansă", intervenții de tip PNRR) care includ componente dedicate monitorizării grupurilor vulnerabile, inclusiv elevilor de etnie romă (participare școlară, absenteism, rezultate școlare, inclusiv la examenele naționale etc.).
- **Rapoarte** ale comisiilor de prevenire și combatere a abandonului școlar.
- **Fișe de monitorizare** utilizate de inspectorii școlari pentru romi și minorități sau de mediatorii școlari, prin care se colectează informații calitative referitoare la situații cu potențial de risc în care se află elevii de etnie romă, cauze ale absenteismului înregistrat în rândul acestor elevi, rezultate școlare și strategii de sprijin pentru îmbunătățirea acestora, nevoi de intervenție identificate prin vizitele în comunitate.

II.3.4.3. Proiecte și programe derulate pentru susținerea accesului și participării la educație a elevilor de etnie romă

La nivel național, aproximativ un sfert dintre județe au implementat, în ultimii trei ani școlari, proiecte care s-au adresat în mod direct elevilor de etnie romă. Numărul proiectelor implementate la nivel județean a fost variabil (între 1 și 20 de proiecte), iar media proiectelor implementate la nivel de școală a fost de 3,5 proiecte. 78% dintre școlile cuprinse în eșantion au implementat 1-4 proiecte în ultimii trei ani școlari, jumătate dintre școlile din eșantion implementând maximum 2 proiecte adresate acestor elevi.

Puțin peste jumătate dintre școlile participante la anchetă (55%) au implementat proiecte adresate elevilor de etnie romă, în perioada cuprinsă între anii școlari 2022/2023 și 2024/2025. Școlile din mediul rural au fost mai active în aceste inițiative, decât școlile din mediul urban. Pe regiuni de dezvoltare, se constată că școlile din Centru și Sud-Vest Oltenia au fost mai active în implementarea de proiecte adresate elevilor de etnie romă decât școlile din celelalte regiuni de dezvoltare.

Prezentăm, în cele ce urmează, câteva detalii privind proiectele care au vizat populația școlară romă, din perspectiva surselor de finanțare, obiectivelor vizate și activităților implementate.

Sursa de finanțare

- Majoritatea școlilor participante la anchetă (86%) au implementat proiecte adresate elevilor de etnie romă, cu finanțare prin PNRR.

- ONG-urile sau alți finanțatori privați au susținut activități adresate elevilor de etnie romă în aproximativ o treime dintre școlile participante la anchetă.
- O pondere redusă de școli a primit finanțare de la bugetele locale pentru implementarea de proiecte adresate elevilor de etnie romă (16%).
- În general, în școli sunt implementate 1-2 proiecte dintr-o anumită sursă de finanțare.
- Pe medii de rezidență sau între regiunile de dezvoltare nu se constată diferențe semnificative din perspectiva sprijinului financiar pentru implementarea proiectelor adresate elevilor de etnie romă.

Obiectivele adresate

- Cvasi majoritatea școlilor participante la studiu, care au implementat proiecte adresate elevilor de etnie romă, au vizat reducerea absenteismului și abandonului școlar (99%), respectiv îmbunătățirea rezultatelor școlare (91%). Adresarea cu prioritate a acestor obiective este afirmată și de inspectorii școlari pentru romi și minorități.
- Îmbunătățirea climatului și siguranței școlare a fost un obiectiv vizat în mai mare măsură de școlile din mediul rural decât de cele din mediul urban.
- Mai puțin de jumătate dintre școli au vizat, prin proiecte, desegregarea școlară (44%), acest obiectiv regăsindu-se în aproximativ jumătate dintre județe.
- Numai una din zece școli a susținut conservarea identității etnice prin proiectele realizate în ultimii trei ani școlari.

Activități adresate elevilor, profesorilor, părinților

- Cele mai multe dintre școlile care au implementat proiecte pentru **elevii de etnie romă** au întreprins activități de identificare/înregistrare a elevilor în risc de abandon (93%), activități remediale (85%), activități extrașcolare (76%), toate fiind specifice proiectelor finanțate prin PNRR. Mobilitățile cu scop de învățare sunt activitățile cel mai puțin reprezentate în cadrul proiectelor adresate elevilor de etnie romă (22%). Aceste tendințe sunt confirmate de inspectorii școlari pentru romi și minorități, în plus aceștia evidențiind acordarea unei mese sănătoase elevilor de etnie romă.
- Principala activitate adresată **profesorilor** a vizat implicarea acestora în programe de formare, școlile din mediul rural fiind mai active decât școlile din mediul urban în accesarea programelor de formare pentru profesori.
- Activitățile de consiliere au fost cele mai frecvente activități adresate **părinților** (79%), fiind mai des întâlnite în școlile din mediul rural decât în cele din urban.

Efecte asupra elevilor

- Nouă din zece școli care au implementat proiecte adresate explicit elevilor de etnie romă au constatat îmbunătățirea frecvenței școlare și reducerea cazurilor de abandon în rândul elevilor. Tendința este susținută și de inspectorii școlari pentru romi și minorități.

- Aproape jumătate dintre școlile care au implementat proiecte adresate explicit elevilor de etnie romă au înregistrat rezultate mai bune ale acestora la evaluările naționale. Tendința este mai evidentă în școlile din mediul rural.

În multe școli, există practica de a continua activitățile inițiate prin proiecte. Acestea vizează cu preponderență activități remediale, extrașcolare, de pregătire suplimentară și de consiliere considerate utile, relevante pentru stimularea participării copiilor de etnie romă la educație. Utilitatea și nevoia de a continua astfel de inițiative sunt mai evidente în comunitățile în care implementarea lor a fost, cel puțin temporar, întreruptă:

> *Proiecte pe partea educațională au fost mereu în școală. Și cu părinții am avut întâlniri și cu copiii. Deci clasele 5-8 s-au făcut întâlnirile și cu părinții. Pe partea discriminării, pe partea violenței în familie s-au făcut proiecte. Foarte mult s-a punctat pe educație și pe lipsurile pentru care copiii nu vin la școală.* (interviu mediator școlar, urban).
>
> *Ar trebui replicate proiecte de-astea cu mentorat, cu Școală după școală, să vină cineva să țină cursuri de-astea, să vină cineva cu proiecte să-și facă temele, activități interactive, să se comporte mai bine.* (interviu reprezentant autorități locale, rural).

II.3.4.4. Colaborarea școlilor cu diverși factori pentru sprijinirea participării la educație

ISJ/ISMB, CJRAE/CMBRAE și autoritatea publică locală sunt instituțiile de la care **școlile** primesc cel mai mult sprijin pentru susținerea participării la educație a copiilor de etnie romă, conform aprecierilor directorilor de școli.

Pe **medii de rezidență** se constată următoarele:

- ☑ În mediul rural, școlile percep un sprijin mai puternic din partea autorităților locale decât din partea CJRAE; familiile rome oferă cel mai puțin sprijin.
- ☑ În mediul urban, școlile resimt mai puternic sprijinul CJRAE decât al autorităților locale; ONG-urile oferă cel mai mic sprijin.

După **statutul școlii**, diferențele de percepție cu privire la sprijinul primit sunt mai evidente decât după criteriul mediu de rezidență.

- ☑ Pentru școlile arondate, sprijinul primit de la ISJ este perceput cu aceeași intensitate ca sprijinul primit de la autoritatea locală; parohiile și familiile elevilor neromi sunt instanțe de sprijin pentru școală în mai mare măsură decât în școlile cu personalitate juridică; mediatorii școlari și familiile elevilor de etnie romă oferă cel mai puțin sprijin școlilor.
- ☑ Școlile cu personalitate juridică, față de structurile arondate, au o mai bună colaborare cu instituțiile de protecție a copilului (DGASPC, SPAS, DAS) și mai slabă cu ONG-urile.

Chiar dacă autoritățile locale sunt menționate de școli în calitate de colaboratori, interacțiunea cu acestea rămâne, în general, formală, orientată de reglementările în vigoare (*„lunar dăm absențele pentru burse”*, interviu autorități locale, rural) sau neintegrată în cadrul altor măsuri de sprijin care să susțină participarea școlară pe termen lung.

Domnul primar le dă... la începutul școlii, le dădea tuturor copiilor rucsac echipat, cu caiete, cu pixuri, cu tot ce le trebuia. Adică, pe partea asta financiară, primăria a venit în sprijin. Pe partea cealaltă, mai mult decât consiliere, nu știu ce... că n-am să-l iau de mână și să-l trag la școală și să stau să-l păzesc. (interviu autorități locale, rural)

ONG-urile sunt rareori menționate ca parteneri și, mai rar, ca parteneri care oferă sprijin real, pe termen lung, eficient în susținerea participării le educație a copiilor de etnie romă. Situația este condiționată de existența acestor organizații în apropierea școlilor, dar și de orientarea intervențiilor lor spre sprijinirea în manieră adaptată a nevoilor copiilor de etnie romă.

Pentru comunitățile de tip [X], partea de servicii suport este mai importantă decât partea financiară; (...) pentru copii și pentru motivația copiilor serviciile suport, pentru că ei au nevoie... rămân foarte mult în urmă cu competențele (...). Și asta au nevoie, de măsuri de suport care să fie într-adevăr vizibile de exemplu ca ceea ce oferim noi (prin ONG), dar nici noi nu oferim [tot] ceea ce au nevoie copiii... (...) Serviciu suport înseamnă (...) un fel de recuperare. Fac un fel de nu neapărat after-school, ci servicii remediale. Dar servicii remediale for real. (...) Remedial înseamnă să poți să faci o evaluare realistă, periodică. (interviu autorități locale, rural)

Principalii parteneri ai **inspectoratelor școlare** în susținerea participării copiilor de etnie romă la educație și pentru asigurarea unui climat școlar adecvat la nivelul unităților de învățământ sunt primăria, DGASPC, CJRAE, Poliția. În funcție de contexte, aceste instituții sunt prioritizate pentru susținerea acțiunilor întreprinse de ISJ la nivelul școlii: identificarea elevilor neșcolarizați și asigurarea frecvenței școlare, prevenirea și combaterea incidentelor, aspecte administrative.

II.3.4.5. Formarea continuă a personalului din școli cu ponderi mari de elevi de etnie romă

La nivelul județelor au fost implementate diferite activități de formare a personalului didactic în vederea dezvoltării competențelor de lucru cu elevii de etnie romă, 7 din 10 inspectori menționând astfel de activități. Formele de organizare ale acestora au fost variate (cursuri de formare, webinare, consfătuiri, conferințe), în acord cu nevoile de formare ale profesorilor și cu resursele disponibile ale inspectoratelor școlare.

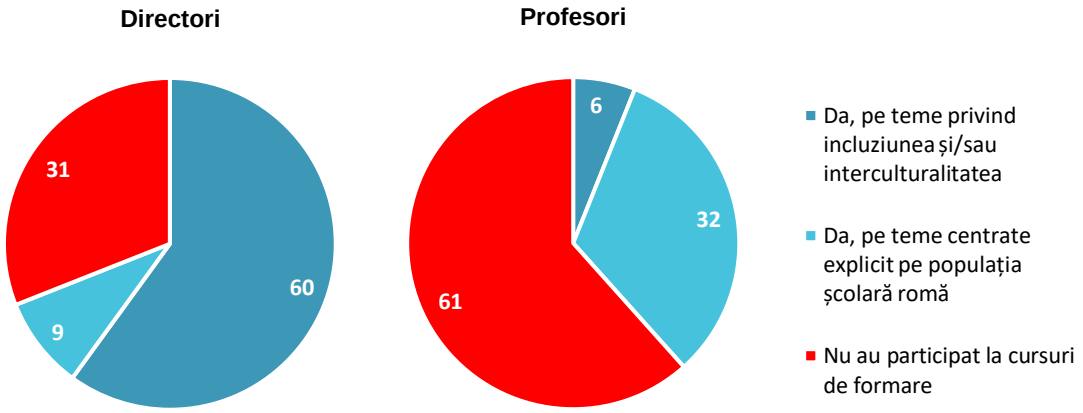
- Cursurile adresate **directorilor** au vizat cu prioritate aspecte de management educațional (managementul școlii, managementul calității în educație); educație incluzivă (interculturalitate, incluziunea școlară, înregistrarea segregării școlare); prevenirea abandonului școlar; cursuri sau informări care vizează explicit problematica romilor (Rromanipen Educațional, admiterea elevilor de etnie romă la liceu).
- Cursurile, workshopurile adresate **profesorilor** au vizat aspecte variate care țin de minoritatea romă: cursuri de limba rromani; istoria și tradițiile romilor; Rromanipen Educațional; istoria, robia și deportarea romilor; prevenirea abandonului școlar în rândul elevilor de etnie romă. Alte contexte de formare și informare pentru profesori au abordat problematica incluziunii la modul general sau în corelare cu incluziunea ori cu prevenirea și combaterea abandonului școlar. Activitățile de dezvoltare profesională adresate cadrelor didactice și care au vizat problematica minorităților sunt mai numeroase și mai variate decât cele care au avut ca grup țintă exclusiv directorii.

- Pentru **mediatorii școlari** oferta de formare este mai redusă și evidențiază abordarea unor tematici cu caracter general ce țin de interculturalitate și incluziune, și mai rar rolul mediatorului, mediere școlară, lucrul cu elevii din medii defavorizate.
- **Consilierii școlari** au, de asemenea, o ofertă de formare redusă, prioritare fiind activitățile de formare, informare în tematici precum prevenirea și combaterea violenței școlare sau a bullyingului, educația incluzivă.

Ponderea participării la activități de formare este mult mai amplă în rândul directorilor, comparativ cu profesorii; procente importante din ambele categorii nu au participat la formare specifică. Astfel, 69% dintre directori și numai 38% dintre profesorii (de nivel gimnazial, profesional și liceal) din școlile cu elevi de etnie romă au urmat diferite activități de formare pe teme cu relevanță pentru școlarizarea acestora, în ultimii trei ani. În cazul directorilor, cursurile au vizat problematica incluziunii sau a interculturalității la modul general, în timp ce o pondere mai mare a cursurilor accesate de profesori a vizat explicit populația școlară romă. Situația este similară, indiferent de mediul de rezidență al unității școlare. Datele sunt critice, pe de o parte datorită nevoilor de pregătire a directorilor și profesorilor pentru a face față diferitelor provocări în lucrul cu elevii de etnie romă. Cu toate acestea, doar 1 din 10 directori și 3 din 10 profesori au participat în ultima perioadă la programe de formare focusate pe problematica elevilor de etnie romă. Pe de altă parte, datele sunt critice pentru că în ultima perioadă au existat finanțări explicite pentru formarea personalului din școli, inclusiv școli în care sunt cuprinși elevi de etnie romă, fapt ce ar fi putut contribui la creșterea efectivelor de personal didactic și didactic de conducere beneficiare de astfel de cursuri.

Figura II.31. Participarea directorilor și a profesorilor la cursuri de formare pe teme relevante pentru educația copiilor de etnie romă (%)

În ultimii trei ani școlari (2022/2023, 2023/2024, 2024/2025), dvs. ați participat la activități de formare pe teme privind incluziunea și/sau educația copiilor romi (ex. cursuri de formare, programe, webinare etc.)?



Există o serie de variații pe județe și regiuni cu privire la participarea la activități de formare a directorilor și a profesorilor, și tematica abordată de acestea, fapt care atrage atenția asupra nevoii dezvoltării unei oferte unitare și consistente de cursuri care să adreseze comprehensiv problematica participării la educație a copiilor de etnie romă, factorii determinanți și măsurile de sprijin specific.

II.3.4.6. Propuneri ale actorilor școlari pentru stimularea participării copiilor de etnie romă la educație

Elevii, profesorii, directorii și inspectorii școlari pentru romi și minorități au formulat o serie de **propuneri** cu privire la posibilele **măsuri de stimulare a participării copiilor de etnie romă la educație**.

Propunerile elevilor de etnie romă au vizat:

- **flexibilizarea programului școlar** a fost aspectul cel mai des menționat de elevi, cu posibilitate de realizare prin: stabilirea orelor de începere și de finalizare a programului în acord cu orarul transportului public (mai ales în situațiile în care unii dintre elevi fac zilnic naveta către școală); începerea cursurilor mai târziu de ora 8; renunțarea la programul școlar în două schimburi, care limitează timpul individual și timpul pentru învățare acasă.
- **suport financiar și sprijin material**, realizabil prin: cantine și masă caldă la nivelul unităților școlare; transport public gratuit/transport școlar; cuantum mai mare al burselor, astfel încât să își poată asigura resursele necesare pentru frecventarea școlii (rechizite, haine, mâncare etc.).
- **mediul fizic al școlii** pe care elevii îl doresc mai atractiv, propunere realizabilă prin: dotări ale claselor și laboratoarelor, amenajarea unor spații de joacă/de recreere sau pentru practicarea diferitelor sporturi.
- **personal de sprijin** la nivelul școlii: consilieri, profesori de etnie romă care să-i sprijine în înțelegerea și rezolvarea temelor, pregătirea pentru teste sau examene naționale etc.

Propunerile profesorilor au vizat:

- **sprijin material** pentru participarea elevilor de etnie romă la educație, aspect menționat de cei mai mulți dintre profesori. Mulți profesori au propus asigurarea unei **mese calde** în școlile cu elevi de etnie romă, ca măsură cu impact direct asupra frecventării școlii, dar și asupra stării generale de sănătate a elevilor, a capacității lor de concentrare și implicare în activitățile de învățare. Aceștia au făcut referire la includerea cât mai multor școli în Programul național „Masă sănătoasă”, dar și la alte modalități complementare (ex. sprijin din partea ONG-urilor, a autorităților locale etc.). În opinia profesorilor, asigurarea mesei calde poate influența în mod direct și participarea elevilor de etnie romă la programele de tip Școală după școală sau de educație remedială desfășurate în unele școli. Sprijinirea elevilor de etnie romă cu **rechizite și îmbrăcăminte** a fost propusă în special cu referire la cei din comunități sau familii foarte sărace.
- **bursele școlare și stimulentele financiare** pentru participarea elevilor de etnie romă la educație. Propunerile profesorilor punctează nevoia ca aceste măsuri de sprijin financiar să fie condiționate de prezența constantă a elevilor la orele de curs și/sau de rezultatele școlare obținute de elevi.
- **adoptarea unor măsuri care vizează infrastructura, dotările și accesul fizic la școală**. Cu privire la **infrastructură și dotări materiale**, s-au făcut referiri la: spații suplimentare de învățare, în special pentru a diminua învățarea în două schimburi; dotarea laboratoarelor și bibliotecilor; amenajarea unor săli pentru desfășurarea orelor de educație remedială, consiliere și alte activități de sprijin pentru grupurile de risc; dotări cu resurse digitale; mobilier școlar pentru elevi. Unii profesori au menționat nevoia de a asigura **transportul școlar** (în special pentru elevii care locuiesc la distanțe mari față de școală,

în comunități izolate cu acces dificil) și/sau de a acoperi integral cheltuielile de transport ale elevilor.

- implementarea unui sistem clar de **monitorizare a absențelor elevilor și intervenție timpurie**. Profesorii au propus elaborarea unor **proceduri clare de intervenție** în cazurile de absenteism prelungit cu risc asupra învățării și participării școlare. Astfel de proceduri ar trebui să stabilească responsabilități precise pentru școală, familie, primărie, DGASPC/SPAS-uri, poliție, reprezentanți ai comunităților rome. Profesorii au făcut referiri la: aplicarea de sancțiuni clare pentru familie, în cazul în care copilul nu este înscris la școală/nu frecventează cursurile (ex. amenzi, încetarea primirii bursei, obligația de a informa școala în cazul migrației externe etc.); verificarea scutirilor medicale pe care elevii le suprautilizează pentru motivarea absențelor școlare; intervenția timpurie în cazul de risc de neparticipare, nu numai la momentul abandonului mascat/al acumulării unui număr mare de absențe.

- **alte propuneri**: organizarea de programe remediale și activități extrașcolare cu elevii de etnie romă aflați în risc școlar; reducerea numărului de elevi din clasele în care există multiple situații de risc școlar; asigurarea personalului de sprijin (consilier, mediator școlar etc.) care are rol direct în motivarea elevilor de a veni la școală și de monitorizare a riscului de abandon școlar.

Directorii și inspectorii școlari pentru romi și minorități au reiterat propunerile profesorilor, cu accent pe unele aspecte complementare:

- implementarea unor **strategii de comunicare constantă** a școlilor cu familiile elevilor de etnie romă, pentru conștientizarea importanței participării la educație a copiilor și pentru informarea cu privire la responsabilitățile părinților în acest sens. Totodată, aceștia propun implementarea unor măsuri clare de sancționare a nerespectării de către familie a dreptului (și obligației) de participare la educație a copiilor.

- asigurarea de **mediatori școlari** la nivelul tuturor unităților de învățământ care școlarizează elevi de etnie romă, care să mențină relațiile dintre școli, autorități locale și alte servicii sociale, pentru a media, a monitoriza și a interveni în situațiile de (risc de) abandon școlar.

- **personal de sprijin** suficient și bine pregătit (logoped, consilier școlar, profesori itineranți și de sprijin etc.) care să contribuie activ și constant la frecventarea școlii de către copiii de etnie romă, să ofere sprijin în învățare și incluziune școlară, să monitorizeze situațiile de risc școlar și să propună și implementeze măsuri de intervenție timpurie pentru evitarea abandonului școlar.

- dezvoltarea unor **proiecte și programe naționale** și **continuarea celor existente** (,,Masă sănătoasă", ,,Educația parentală", ,,Școală după școală" etc.), pentru a crește frecvența școlară și pentru a implica familiile/comunitatea în procesul educațional.
- creșterea **numărului de locuri pentru elevii de etnie romă** în învățământul liceal / în învățământul superior pentru a sprijini participarea acestora la niveluri superioare de învățământ.

II.3.4.7. Concluzii

☑ Resurse și instrumente de sprijin

Măsurile de sprijin material sunt cele oferite cel mai frecvent, în timp ce măsurile de sprijin educațional sunt cel mai puțin utilizate, chiar dacă sunt apreciate de părinți.

Locurile rezervate romilor în clasa a IX-a constituie o măsură de susținere a echității în mediul școlar, întâlnită în peste jumătate dintre unitățile de învățământ secundar superior care școlarizează elevi de etnie romă. Chiar dacă mediile de admitere ale acestora sunt, în general, mai mici, majoritatea elevilor se adaptează la cerințele școlii, iar cazurile de transfer la alte unități școlare sunt puține. Se evidențiază nevoia corelării acestei măsuri cu inițiative de sprijin individualizat.

Oferta curriculară care promovează elemente identitare rome este încă redusă și prezentă într-o pondere mică de școli.

Există instrumente standardizate de monitorizare a participării la educație a elevilor de etnie romă, care pot contribui la avertizarea timpurie a riscului școlar. Există numeroase alte instrumente de monitorizare (în general rapoarte realizate la nivel județean) ale căror rezultate nu pot fi utilizate pentru intervenții rapide, ci ca bază pentru elaborarea unor strategii pe termen mediu și lung.

☑ Resurse umane

Personalul de sprijin pentru elevii de etnie romă constituie un element vulnerabil la nivelul sistemului de educație. Doar 40% dintre școli beneficiază de serviciile mediatorilor școlari, acestea fiind mai bine reprezentate în mediul rural.

Consilierii școlari sunt prezenți în majoritatea școlilor, dar se evidențiază că au timpul de lucru limitat și nu pot răspunde nevoilor de sprijin ale tuturor elevilor.

Există, de asemenea, o carență de profesori itineranți și de sprijin în școlile cu pondere semnificativă de elevi de etnie romă, iar nevoia de sprijin este solicitată de școli, având în vedere ponderile mai mari de elevi cu CES și/sau dizabilități de etnie romă.

Profesorii de limba rromani și cei de etnie romă se regăsesc în foarte puține școli.

Se evidențiază nevoia de investiții nu doar în creșterea numărului profesioniștilor din sistemul de educație, ci și în formarea continuă a acestora. Deși există programe de formare continuă pentru profesori și directori în domeniul incluziunii, ponderea personalului pregătit pentru lucrul cu elevii de etnie romă rămâne redusă. Oferta de formare pentru mediatorii școlari este limitată.

☑ Proiecte și colaborare instituțională

În ultimii trei ani școlari, peste jumătate dintre școli au implementat proiecte care s-au adresat în mod direct, elevilor de etnie romă. Școlile din mediul rural au fost mai active în implementarea de proiecte. Acestea au fost finanțate preponderent prin PNRR, au vizat preponderent activități remediale și extrașcolare pentru elevi, respectiv activități de formare profesională pentru profesori, iar principalele efecte ale acestor proiecte se au constat în îmbunătățirea participării școlare și a rezultatelor la examenele naționale.

Colaborarea instituțională se conturează în jurul parteneriatului dintre școli, inspectorate școlare, CJRAE și autoritățile publice locale.

☑ Direcții de acțiune

Direcțiile de acțiune ale actorilor educaționali susțin nevoia unei intervenții integrate. Profesorii și elevii accentuează nevoia unor investiții pentru sprijinirea materială a elevilor de etnie romă, investiții în infrastructura școlară și dotări, în transportul elevilor. Directorii și inspectorii școlari militează pentru creșterea numărului de mediatori școlari, dezvoltarea unor strategii eficiente de comunicare cu familiile elevilor de etnie romă și extinderea numărului de locuri rezervate romilor în învățământul secundar superior. Sprijinul elevilor de etnie romă trebuie să evolueze de la cel preponderent de asistență socială, la un sistem de avertizare timpurie a riscului educațional, mentorat și consiliere individualizată.

II.3.5. Concluzii generale și recomandări

II.3.5.1. Concluzii generale

Asumarea identității etnice de către elevii de etnie romă

- ☑ Majoritatea elevilor se **autoidentifică drept romi**, fetele într-o măsură mai mare decât băieții; totodată, autoidentificarea este mai ridicată la niveluri scăzute de educație a părinților – fără școală sau cu studii primare.
- ☑ Jumătate dintre elevii din populația de referință **vorbesc limba rromani**. Ponderea este mai ridicată în rândul băieților, al elevilor din școli rurale, al celor din ciclul gimnazial și al celor ai căror părinți au nivel redus de studii.
- ☑ 2 din 10 elevi declară că **studiază limba rromani în școală** și peste 3 din 10 că nu, dar și-ar dori acest lucru; în rândul acestora din urmă, ponderea mai mare se înregistrează în cazul fetelor și al elevilor din liceu și profesional.
- ☑ Puțin peste 4 din 10 elevi din rândul celor din învățământul secundar superior declară că au fost **admiși pe un loc special destinat elevilor de etnie romă**, ponderea fiind mai mare în rândul celor din învățământul liceal și a celor ai căror părinți au niveluri superioare de educație. Totodată, peste 5 din 10 elevi percep existența locurilor speciale drept un **factor motivator în vederea pregătirii pentru Evaluarea Națională**.

Accesibilitatea școlii

- ☑ Aproape trei sferturi dintre elevi **locuiesc în aceeași localitate în care se află școala**, cei mai mulți fiind cuprinși în învățământul gimnazial.
- ☑ Elevii care nu locuiesc în localitatea în care este situată școala provin, preponderent, din mediul rural.
- ☑ Aproximativ un sfert dintre elevi declară că trebuie să facă **naveta zilnic** (deplasare în altă localitate) pentru a ajunge la școală. Aceștia provin, în mai mare măsură, din școli profesionale și licee, situate cel mai adesea în mediul urban.

- ☑ Elevii care învață în școli din mediul urban și cei din licee și școli profesionale petrec mai mult **timp până la școală**.

Absenteismul școlar al elevilor de etnie romă

- ☑ Aproape jumătate dintre inspectorii școlari pentru romi și minorități apreciază că absenteismul elevilor de etnie romă a scăzut **la nivelul județelor** lor, un sfert consideră că a avut valori relativ constante, iar 10% că a crescut valoarea indicatorului.

- ☑ Datele colectate **la nivelul școlilor** evidențiază că numărul de absențe nemotivate ale elevilor de etnie romă are o distribuție puternic dezechilibrată. Majoritatea elevilor de etnie romă au un număr relativ redus de absențe sau chiar deloc, dar există și cazuri severe de absenteism pe termen lung (peste 800 de absențe, cu un maxim de 1026 de absențe nemotivate, acoperind aproape întreg anul școlar).

- ☑ Valoarea medie a absențelor elevilor de etnie romă variază pe **niveluri de învățământ**, fiind mult mai mare în învățământul gimnazial (48 de absențe/elev) și în cel profesional (47 de absențe/elev), comparativ cu liceul (22 de absențe/elev). Cazurile de absenteism sever sunt mai frecvente la gimnaziu. Numărul de absențe este mai amplu în rândul elevilor de etnie romă care învață în **școli rurale**, respectiv în rândul **băieților**.

- ☑ Conform declarațiilor **elevilor de etnie romă**, peste 70% au o situație bună a prezenței școlare, lipsind ocazional sau deloc. O altă parte dintre elevi asumă un absenteism ridicat și constant: 17% lipsesc de 1-2 ori/săptămână, iar 7% aproape zilnic sau chiar zilnic.

- ☑ Elevii de etnie romă au menționat **multiple motive** pentru care absentează de la școală. Peste jumătate au declarat că au lipsit de la școală pentru că au avut probleme de sănătate. 44% absentează ocazional pentru că nu se pot trezi la timp pentru a ajunge la programul școlar. Celelalte motive sunt legate de nevoi socio-economice (munca în gospodărie, alte activități aducătoare de venituri, migrația lor sezonieră cu părinții în afara localității/țării), de mediul școlar (dificultăți academice, plictiseala, insatisfacția față de învățare, dificultăți de integrare în mediul școlar) sau de dificultăți legate de transportul până la școală.

Tendințe privind abandonul școlar al elevilor de etnie romă

- ☑ **La nivel județean**, inspectorii școlari fac aprecieri pozitive cu privire la tendințele abandonului școlar în rândul elevilor de etnie romă, aproximativ jumătate dintre aceștia apreciind că valoarea indicatorului a fost în scădere în ultimii trei ani.

- ☑ Datele colectate **la nivelul școlilor** arată tendințe diferite de la o unitate de învățământ la alta: 30% dintre școli nu au avut situații de abandon școlar în ultimii trei ani, în o treime dintre școli valorile abandonului școlar au scăzut, iar aproape o treime dintre școli s-au confruntat cu creșteri ale abandonului.

- ☑ În 2024-2025, 45% dintre școli au avut ponderi de peste 50% de elevi de etnie romă în totalul cazurilor de abandon școlar.

Aspirațiile educaționale ale elevilor de etnie romă

- Aproape trei sferturi dintre elevii de etnie romă de **gimnaziu** au declarat că intenționează să finalizeze clasa a VIII-a, iar aproape un sfert sunt indecișI cu privire la continuarea studiilor (evidențiind cel mai probabil absența unei orientări școlare pentru viitor). 5% declară intenția clară de renunțare la studii înainte de finalizarea gimnaziului.

- Aproape jumătate dintre elevii de etnie romă din **învățământul secundar superior** (liceu, învățământ profesional) vor să își continue studiile. Aspirațiile lor educaționale sunt puternic corelate cu mediul de rezidență al școlii (elevii din școli rurale au aproape de 3 ori șanse mai mici să aspire la niveluri educaționale mai ridicate, decât cei din școli urbane), ruta de formare (elevii din profesional au șanse de aproximativ 20 de ori mai mici să aspire la niveluri educaționale înalte, comparativ cu cei din liceu) și distribuția pe sexe (băieții au șanse de aproape 2 ori mai mici decât fetele să aspire la niveluri mai ridicate).

- Se constată o asociere semnificativă între aspirațiile educaționale ale elevilor de etnie romă și **nivelul de educație al părinților**. Ponderile elevilor care vor să continue studiile după finalizarea învățământului liceal sau profesional sunt mai ample în rândul elevilor cu părinți absolvenți de liceu sau peste și semnificativ mai reduse în cazul celor cu părinți ce au absolvit cel mult învățământul primar sau gimnazial.

Perspectiva elevilor de etnie romă cu privire la factorii care influențează participarea școlară

- Elevii de etnie romă au menționat că se confruntă cu **multipli factori** individuali, de context socio-educațional și de context școlar care au rol potențial de determinanți ai problemelor de participare școlară.

- La nivelul factorilor de context socio-familial, 9 din 10 elevi au menționat că familia **valorizează educația** și rolul acesteia. Aproape 60% dintre elevii de etnie romă au semnalat suportul redus al familiei în plan educațional pentru învățare și realizarea temelor.

- Mai mult de o treime dintre elevii de etnie romă se confruntă cu cel puțin o problemă de **climat familial** ce are potențial de vulnerabilitate în planul educației (se află în grija unui singur părinte, au unul sau ambii părinți plecați la muncă în străinătate, se află în plasament familial, au situații problematice (conflicte, violență, consum alcool etc.)).

- Aproximativ 2 din 10 elevi de etnie romă prezintă vulnerabilitate din perspectiva **nivelului socio-economic al familiei** (resurse insuficiente pentru participarea școlară, munca timpurie); riscul de adversitate socio-economică este semnificativ mai mare în rândul băieților și al elevilor de etnie romă care învață în școli rurale.

- Peste un sfert dintre elevii de etnie romă au menționat că au avut contexte de **absenteism prelungit** (prin plecarea cu părinții la muncă în străinătate, pentru cel puțin 1 lună din perioada anului școlar) și/sau **istoricul de abandon școlar** în familie – în ponderi mai ample la gimnaziu, în rural și în rândul băieților.

- 4 din 10 elevi de etnie romă utilizează frecvent **limba rromani** acasă.

- 4% dintre elevii de etnie romă se regăsesc în roluri de **adult timpuriu**, aflându-se în situații de căsătorie/parteneriat timpuriu și/sau fiind deja părinți.

- La nivelul factorilor de context școlar, **riscul obiectiv de eșec școlar** (absenteism, corigență și/sau repetenție) este menționat de 3 din 10 elevi de etnie romă – în ponderi mult mai mari decât mediile repetenției la nivel național. Riscul este semnificativ mai mare la băieți, în școlile rurale, în învățământul profesional și în cel gimnazial.

- Peste jumătate dintre elevii de etnie romă au menționat **dificultăți de adaptare la mediul școlar** (provocări la tranzițiile școlare de la un nivel de învățământ la altul, perceperea programului școlar ca fiind stresant/obositor), în ponderi semnificativ mai ample în rândul elevilor de gimnaziu.

- Aproape 2 din 10 elevi de etnie romă au declarat **relații negative** la nivelul școlii, manifestate prin conflicte cu colegii și/sau cu profesorii – aspect cu efecte directe asupra bunăstării elevilor și asupra climatului de învățare.

- 85% dintre elevii de etnie romă au declarat că **au frecventat grădinița**.

- 6% dintre elevii de etnie romă au declarat că au probleme de sănătate mai grave, 8% au menționat că au certificat CES, iar 3% că au certificat de handicap/dizabilitate – în ponderi ușor mai ridicate decât datele din SIIIR.

Perspectiva profesorilor, directorilor și inspectorilor școlari pentru romi și minorități cu privire la factorii care influențează participarea școlară

- Profesorii, directorii și inspectorii școlari evidențiază că elevii de etnie romă sunt supuși adesea unor **multiple situații de dezavantaj** social, economic, cultural și educațional, efectele combinate făcând ca riscul școlar să fie mai grav, mai dificil de ameliorat și cu efecte ce se amplifică în timp dacă nu există intervenții timpurii și coordonate.

- **Statisticile colectate la nivelul școlilor** evidențiază situații de vulnerabilitate/dezavantaj, precum: aproape jumătate dintre școli au situații de corigență, repetenție sau abandon școlar mai frecvente în rândul elevilor de etnie romă, față de media la nivelul școlii; unele școli au semnalat cazuri de elevi de etnie romă care au nevoie de certificare pentru CES/dizabilitate, dar părinții nu au făcut demersurile necesare; o treime dintre școli au situații multiple de elevi de etnie romă cu părinți plecați la muncă în străinătate pentru perioade mai mari de timp.

- În opinia profesorilor și a directorilor, factorii de risc educațional cu impactul cel mai amplu se referă la **aspecte de context socio-familial cu relevanță directă pentru educație**. Nivelul redus de educație al părinților este situația menționată cu frecvența cea mai amplă, la care se adaugă: sprijinul insuficient/lipsa de sprijin pentru învățare din partea familiei, valorizarea redusă a școlii de către părinți, dezinteresul acestora față de participarea școlară a copiilor, dar și istoricul de abandon școlar în familie.

- Profesorii și directorii semnalează **dificultățile socio-economice ale familiilor** și efectele acestora asupra participării școlare: situația economică precară (lipsa banilor pentru a asigura cele necesare școlii, implicarea copiilor în activități în gospodărie/aducătoare de venituri), dar și lipsa de supraveghere din partea părinților (unii dintre ei fiind în situație de migrație externă). Inspectorii școlari completează tabloul factorilor socio-economici cu alte aspecte specifice: situații de sărăcie extremă în care trăiesc unii dintre elevii de etnie romă; dificultățile multiple cu care se confruntă elevii din comunitățile de romi izolate (segregare,

distanța mare față de școală, transport precar, insuficiența serviciilor de suport în comunitate); provocările școlilor determinate de absenteismul pe termen lung al elevilor de etnie romă care pleacă cu părinții în afara țării (migrarea în străinătate fără documente de transfer școlar, copii cu absenteism sever, cu întreruperi și reintrări frecvente în sistem).

- La nivelul **factorilor individuali** de risc pentru elevii de etnie romă, profesorii și directorii menționează cel mai frecvent aspecte cu impact direct asupra învățării: motivația redusă pentru învățare, aspirațiile școlare și profesionale reduse, timpul insuficient alocat de către aceștia pentru învățare, precum și încredere scăzută în propriile competențe și posibilități.

- În opinia profesorilor și a directorilor, un rol important îl au și **factorii comunitari**, prin: presiunea unor comunități tradiționale pentru căsătorii/mariaje timpurii, lipsa unor exemple de succes/modele de valorizare a educației la nivelul comunității.

- În **contextul școlar**, profesorii și directorii evidențiază cu prioritate că elevii de etnie romă se confruntă mai frecvent decât colegii cu rezultate școlare slabe, absenteism crescut de la ore, situații de corigență sau repetenție, neparticiparea/participarea redusă la activitățile de educație remedială și la activitățile extrașcolare – aspecte care determină lacune în învățare, tranziție dificilă de la un nivel de învățământ la altul, risc crescut de eșec școlar.

- Profesorii, directorii și inspectorii semnalează că astfel de situații se agravează, pe fondul unor **limitări și provocări instituționale în gestionarea situațiilor de risc educațional**: lipsa unor proceduri clare de aplicare a sancțiunilor specificate în ROFUIP pentru situațiile problematice din perspectiva participării școlare; identificarea tardivă a dificultăților de învățare; insuficiența serviciilor de sprijin specializat prin mediatori școlari, profesori de sprijin și consilieri școlari, care îngreunează intervențiile timpurii; posibilități reduse ale unor școli de a oferi sprijin educațional adaptat (prin programe de tip școală-după-școală, meditații, consiliere).

Perspectiva copiilor neșcolarizați/care au abandonat școala și a părinților lor cu privire la participarea școlară

- Istoriile de abandon școlar sau neșcolarizare, analizate în cadrul cercetării, evidențiază o **serie de factori asociați participării școlare**, cu diferențe specifice de la un caz la altul.

- **Copiii de etnie romă** aflați în situații de abandon școlar/neșcolarizare își asumă motivația redusă și lipsa de interes pentru învățare, provocări/disponibilitate redusă de a se adapta programului școlar, precum și aspirații educaționale limitate. Mulți dintre aceștia au experimentat pe parcursul școlii multiple dificultăți în învățare, situații de corigență sau repetenție (simplă sau repetată), cu rol hotărâtor în decizia de a abandona studiile. Acestea s-au cumulat cu lipsa de sprijin educațional din partea familiei.

- **Părinții** acestor copii declară că dificultățile materiale ale familiei au constituit principala cauză a abandonului sau a neșcolarizării: condiții precare de locuit, resurse insuficiente pentru a asigura rechizite, haine, încălțăminte, situarea unor comunități de romi în cartiere mărginașe și sărace, cu probleme de acces la școală. La acestea s-au adăugat încrederea redusă a unora dintre părinți în instituția școlii și în rolul acesteia pentru viitorul copiilor lor, precum și punerea sub semnul întrebării a siguranței oferite de mediul școlar (perceput ca posibil mediu cu exemple negative, agresivitate, comportamente de risc).

Priorități privind participarea la educație a copiilor de etnie romă

- Documentele strategice ale inspectoratelor școlare evidențiază, cu referire la elevii de etnie romă, prioritizarea îmbunătățirii frecvenței școlare a acestora, dar și elemente de curriculum, de evaluarea rezultatelor învățării. Abordarea strategică a inspectoratelor școlare vizează cu prioritate participarea școlară, iar îmbunătățirea accesului la educație și asigurarea educației de calitate pentru elevii de etnie romă sunt aspecte ce vin în completare.

- O cincime dintre școli au inclus în documentele de politică școlară, aspecte care vizează explicit elevii de etnie romă. Cele mai multe școli includ măsuri generale de incluziune care îi vizează indirect pe aceștia.

Forme, resurse și instrumente de sprijin pentru participarea la educație a copiilor de etnie romă

- Măsurile de sprijin pentru elevii de etnie romă, care vizează componenta materială sunt mai des întâlnite, în comparație cu măsurile de sprijin educațional orientate spre activități remediale și performanță școlară.

- Măsurile de sprijin pentru elevii de etnie romă cel mai des întâlnite sunt bursa socială, rechizite gratuite și masa sănătoasă. Bursele sociale și rechizitele școlare sunt măsurile de sprijin cel mai des întâlnite atât la elevii din școli rurale, cât și la cei școli urbane. Măsura cea mai puțin menționată de elevii de etnie romă este Programul Școală după școală.

- Aproximativ 6 din 10 licee cuprind elevi de etnie romă, școlarizați și pe locuri rezervate romilor. Chiar dacă mediile de admitere ale acestora sunt, de regulă, mai mici decât ale colegilor, majoritatea directorilor apreciază că acești elevi nu întâmpină dificultăți semnificative de adaptare, iar transferurile acestor elevi la alte unități școlare din cauza dificultăților educaționale sunt raportate în ponderi reduse (o cincime).

- Atât directorii, cât și inspectorii apreciază măsura privind locurile rezervate romilor în licee ca fiind un sprijin real pentru continuarea studiilor, evidențiind măsura ca instrument de echitate educațională, necesar a fi corelată cu alte măsuri de sprijin individualizat (consiliere, mentorat).

- Oferta curriculară care să promoveze cultura romilor este redusă, cele mai accesate fiind *Istoria și tradițiile minorității rome*, *Limba și literatura maternă rromani*, în ponderi de aproximativ o cincime fiecare. Alte discipline sunt semnificativ mai puțin reprezentate în oferta curriculară, evidențiind nevoia extinderii sau dezvoltării unor programe care să susțină patrimoniul cultural al romilor.

- Personalul de sprijin pentru elevii de etnie romă este, încă, slab reprezentat în școlile în care aceștia învață. Astfel, consilierii școlari, chiar dacă își desfășoară activitatea în școlile în care sunt cuprinși elevi de etnie romă, au timp limitat alocat respectivelor școli, de unde limitarea timpului alocat elevilor și nevoilor lor de sprijin emoțional, educațional sau pentru orientare școlară și profesională. Personalul de sprijin este slab reprezentat în aceste școli (în aproape jumătate dintre județe, profesorii itineranți și de sprijin se regăsesc în mai puțin de un sfert dintre școlile din județ care școlarizează și elevi de etnie romă), chiar dacă datele oficiale indică situații mai frecvente de elevi cu CES și/sau dizabilități în rândul elevilor de etnie romă.

- ☑ Mediatorii școlari sunt prezenți în aproximativ 4 din 10 școli în care sunt cuprinși elevi de etnie romă, fiind mai bine reprezentați în școlile din mediul rural.

- ☑ Ponderile profesorilor de limba rromani și a profesorilor de etnie romă sunt reduse și se regăsesc în foarte puține școli.

- ☑ Reprezentanții comunităților de romi sau ai ONG-urilor constituie un sprijin redus pentru școlile în care sunt cuprinși elevi de etnie romă, aproximativ 1-2 profesori din 10 menționând sprijinul acestora.

- ☑ Monitorizarea participării la educație a elevilor de etnie romă constituie, încă, o arie de îmbunătățire, chiar dacă, în prezent, sunt utilizate, la nivel național, instrumente standardizate de urmărire a participării școlare și chiar de semnalare timpurie a riscului de abandon școlar (fișa MATE, chestionare standardizate). Diferitele rapoarte solicitate la nivel județean constituie principala sursă de informare cu privire la acești elevi, însă ele sunt insuficiente pentru intervenții rapide, adaptate, punctuale.

Proiecte și programe derulate pentru susținerea accesului și participării la educație

- ☑ Puțin peste jumătate dintre școlile în care sunt școlarizați elevi de etnie romă, au derulat proiecte adresate în mod direct acestora, în ultimii 3 ani școlari. Școlile din mediul rural au implementat mai frecvent astfel de proiecte decât școlile din mediul urban.

- ☑ Principala sursă de finanțare a proiectelor implementate de școli în ultimii trei ani școlari și care au vizat populația școlară de etnie romă a fost PNRR.

- ☑ Principalele obiective ale acestor proiecte au fost stimularea participării școlare (99%) și îmbunătățirea rezultatelor învățării (91%), în timp ce conservarea identității etnice sau valorizarea patrimoniului cultural al comunității rome au fost definite ca obiective de 1 din 10 școli în care sunt cuprinși elevi de etnie romă.

- ☑ Principalele activități vizate de proiectele adresate explicit populației școlare de etnie romă au vizat: pentru elevi – identificarea elevilor în risc, activități remediale, activități extracurriculare; pentru profesori – activități de formare; pentru părinți – activități de consiliere.

- ☑ Principalele efecte ale proiectelor au fost în acord cu obiectivele planificate: creșterea participării școlare și îmbunătățirea rezultatelor la examenele naționale, tendința fiind mai evidentă în școlile din mediul rural.

Colaborarea școlilor cu diverși factori pentru sprijinirea participării la educație

- ☑ ISJ/ISMB, CJRAE/CMBRAE și autoritatea publică locală sunt principalele instituții cu care școlile colaborează pentru sprijinirea participării la educație a copiilor de etnie romă. Există unele variații de colaborare mai strânsă a școlilor cu una dintre cele trei instituții, în funcție de mediul de rezidență al școlii și de statutul juridic al școlii.

- ☑ Pentru inspectoratele școlare, principalii parteneri instituționali pentru realizarea intervențiilor în școli adresate în mod direct elevilor de etnie romă, sunt primăria, DGASPC, CJRAE, Poliția.

Formarea continuă a personalului din școli cu ponderi mari de elevi de etnie romă

- ☑ Participarea la formare a personalului din școli în care sunt cuprinși elevi de etnie romă este variabilă atât din perspectiva ponderii fiecărei categorii de personal, cât și din cea a tematicilor parcurse, cu relevanță pentru elevii de etnie romă. 7 din 10 directori, respectiv 4 din 10 profesori au participat la programe de formare care au vizat în mod direct sau indirect (din perspectiva incluziunii și interculturalității) problematica elevilor de etnie romă.

- ☑ Cursurile adresate profesorilor și care au vizat explicit problematica romilor sunt mai numeroase și mai variate decât cursurile adresate directorilor. Cu toate acestea, ponderea profesorilor pregătiți pentru lucrul cu elevii de etnie romă rămâne redusă.

- ☑ Oferta de formare pentru consilierii școlari și pentru mediatorii școlari este slab reprezentată și orientată mai curând spre tematici generale privind incluziunea.

Propuneri ale actorilor școlari pentru stimularea participării copiilor de etnie romă la educație

- ☑ Propunerile formulate de elevi: flexibilizarea programului școlar, sprijin material și financiar, investiții în infrastructura școlară și dotări, personal de sprijin pentru consiliere și pentru recuperarea rămânerilor în urmă în învățare.

- ☑ Propuneri formulate de profesori: sprijin material și financiar, inclusiv prin burse școlare; infrastructura școlară și dotarea școlilor cu resurse necesare, inclusiv asigurarea transportului școlar pentru toți elevii; implementarea unui sistem de monitorizare a frecvenței școlare și intervenție timpurie în cazurile de risc de abandon școlar.

- ☑ Propuneri formulate de directori și inspectori școlari pentru romi și minorități: dezvoltarea unor strategii eficiente de comunicare constantă cu familiile elevilor; asigurarea mediatorilor școlari în toate școlile în care sunt cuprinși elevi de etnie romă; asigurarea personalului de sprijin pentru toți elevii care se confruntă cu cerințe educative speciale / dizabilități; continuarea programelor naționale sociale, de educație remedială; creșterea numărului de locuri rezervate elevilor de etnie romă în licee.

II.3.5.2. Recomandări

Pe baza concluziilor de cercetare, se conturează un set de recomandări pentru susținerea accesului și participării la educație a elevilor de etnie romă. Acestea sunt formulate pe niveluri de decizie:

- **recomandări la nivel central** – au în vedere politici, măsuri strategice și proceduri-cadru aplicabile la nivelul întregului sistem de învățământ;
- **recomandări la nivel județean** – vizează responsabilități și intervenții specifice la nivelul ISJ/ISMB, precum și al altor instituții educaționale (CCD-uri, CJRAE/CMBRAE);
- **recomandări la nivelul școlii** – se centrează pe elemente de management școlar, proces didactic și resurse ale școlii.

Recomandări la nivel central

- **Colectarea de statistici actualizate privind populația școlară romă**. Este necesar ca datele din SIIIR (modulul general, modulul Monitorizare segregare) cu privire la etnia elevilor să fie completate și actualizate periodic, inclusiv la momentul tranzițiilor școlare de la un nivel de învățământ la altul/de la o unitate de învățământ la alta. De asemenea, este necesară corelarea periodică cu identitatea auto-asumată de elevi și de părinții acestora, datele de cercetare evidențiind că o parte dintre elevii care apar în SIIIR ca fiind de etnie romă nu își (mai) asumau etnia la momentul derulării cercetării. Completitudinea și corectitudinea datelor asigură dovezi clare pentru politicile destinate participării la educație a elevilor de etnie romă și pentru planificarea resurselor necesare implementării acestora.

- **Monitorizarea constantă a riscului educațional la nivelul elevilor de etnie romă**. Recomandăm ca informațiile colectate la nivel național (modulul MATE, modulul Monitorizare segregare) să fie analizate periodic (și) din perspectiva identificării elevilor de etnie romă aflați în situații de risc de abandon școlar, pentru a permite intervenții cât mai timpurii. Astfel de analize și intervenții timpurii sunt cu atât mai necesare cu cât elevii de etnie romă sunt supuși adesea unor multiple situații de dezavantaj social, economic, cultural și educațional, iar efectele lor combinate sunt mai dificil de ameliorat și se amplifică în timp.

- **Redefiniri ale riscului de abandon școlar/abandonului școlar și stabilirea unor proceduri unitare privind intervențiile în situațiile problematice.** La nivelul cadrului legislativ (ex. ROFUIP) se regăsesc prevederi privind numărul de absențe permise, situațiile de motivare, situațiile de risc de abandon școlar, demersuri pe care le pot face școlile pentru prevenirea abandonului școlar (ex. art. 94, art. 118 etc.). Recomandăm ca ROFUIP să includă prevederi mai clare cu privire la etape, măsuri pe care trebuie/pot să le ia școlile în situațiile de absenteism prelungit sau risc de abandon școlar, responsabilități ce revin fiecărei părți (școală, serviciile de asistență socială, părinți), sancțiuni ce pot fi aplicate. De asemenea, propunem redefinirea riscului de abandon școlar, din perspectiva luării în considerare a unei ponderi mai reduse de absențe/an școlar. Altă propunere vizează regândirea definiției actuale a situației de abandon școlar (stabilit ca imposibilitate de a finaliza 2 ani școlari succesivi). Absenteismul pe termen lung conduce la lacune ample în învățare, ce nu mai pot fi recuperate nici măcar prin programe ulterioare de educație remedială și care amână, cel mai adesea, declararea reală a abandonului școlar „mascat”.

- **Includerea elementelor de cultură și istorie romă în curriculumul școlar.** Dincolo de disciplinele de studiu specifice (Istoria și tradițiile minorității rome, Limba și literatura maternă rromani, Educație muzicală pentru minoritatea romă), recomandăm ca elemente reprezentative pentru cultura și istoria romilor să fie valorificate și la nivelul altor discipline de studiu (ex. din ariile curriculare Limbă și comunicare, Om și societate), prin exemple de activități și de tematici prezente în programele școlare, în manuale și în alte resurse educaționale. Totodată, este necesară analizarea nevoii de extindere a orelor de Limba rromani la nivelul unităților de învățământ cu elevi de etnie romă.

- **Asigurarea participării copiilor de etnie romă la învățământul preșcolar.** Pornind de la constatarea că o pondere semnificativă dintre elevii de etnie romă au declarat că nu au fost la grădiniță, recomandăm implementarea unor măsuri prin care să se

asigure accesul copiilor de etnie romă la cel puțin un minimum de experiență preșcolară, fie prin învățământul formal, fie prin modalități alternative (grădinițe estivale, ludoteci și grupuri de joacă, programe de pregătire anterior debutului școlar etc.), în vederea familiarizării cu regulile și programul activității școlare, socializării cu colegi care nu sunt de etnie romă, dezvoltării unor pre-rechizite cognitive care pot asigura un debut școlar pozitiv și susținut.

- **Aplicarea unor măsuri complementare de sprijin pentru elevii de liceu intrați pe locurile speciale**. Pentru a asigura continuitatea studiilor pentru elevii de etnie romă care accesează locurile speciale în clasa a IX-a și pentru a evita abandonul pe parcurs, recomandăm sprijinirea prin măsuri precum: suport material și financiar (burse, asigurarea transportului gratuit și în formate adecvate programului școlar, materiale de învățare, hrană la școală etc.), oferirea de activități de consiliere și de mentorat individualizat la nivelul unităților de învățământ, astfel încât acești elevi să aibă informații clare privind parcursul școlar și să poată accesa resurse de sprijin în momente dificile pe parcursul studiilor secundare.

- **Formarea personalului didactic pe teme de incluziune și educația elevilor de etnie romă**. La nivelul formării inițiale a profesorilor, recomandăm ca disciplinele care vizează Educația incluzivă să conțină referiri explicite la provocările didactice și dificultățile care pot să apară în activitatea cu grupuri dezavantajate, iar orele de practică pedagogică să includă activități în școli dezavantajate. La nivelul formării continue, este necesară dezvoltarea unor oferte naționale de programe și activități complementare (webinare etc.) de formare continuă pe teme precum incluziunea, lucrul cu grupuri dezavantajate/elevi de etnie romă, egalitatea de șanse și combaterea discriminării etc. Astfel de teme de formare pot fi incluse ca module unitare în programele de formare realizate în proiectele structurale necompetitive de la nivel național sau pot fi propuse ca module-cadru ce pot fi preluate și ajustate în granturile școlare (ex. PNRAS). Totodată, este necesară stimularea participării la formare continuă a personalului care lucrează cu elevii de etnie romă (profesori, directori, mediatori etc.), în mod deosebit pentru cei care predau în școli cu cel puțin 15% populație școlară romă.

- **Dezvoltarea expertizei și a colaborării între inspectorii școlari pentru romi și minorități.** Este necesar ca MEC să ofere contexte de formare periodică a inspectorilor școlari pentru romi și minorități, de colaborare și schimb de experiență pentru analiza problemelor comune, pentru promovarea bunelor practici și pentru dezvoltarea unei comunități de practici.

Recomandări la nivel județean

ISJ/ISMB

- **Identificarea și asigurarea necesarului de personal de sprijin la nivelul școlilor**. Cu prioritate pentru școlile cu ponderi semnificative de elevi de etnie romă, este necesară identificarea și asigurarea resurselor umane cu rol de suport: profesor itinerant și de sprijin, consilier școlar, mediator școlar, profesori de limba rromani, logoped. Datele de cercetare arată că aceste categorii de personal sunt mai puțin frecvente în școlile cu dezavantaj mai mare.

- **Monitorizarea riscului de abandon la nivelul școlilor cu ponderi ample de elevi de etnie romă.** Este necesar ca ISJ/ISMB să realizeze analize periodice/anuale privind elevii (inclusiv de etnie romă) aflați în risc de abandon școlar și eficiența măsurilor implementate în scop ameliorativ în plan educațional în colaborare cu alți factori de la nivel județean și local. Astfel de analize de monitorizare constantă sunt necesare pentru a proiecta intervenții timpurii. Acestea pot avea la bază: statisticile din SIIIR cu privire la școlile din județ; raportările elaborate la nivel județean sau raportate la nivelul școlilor și colectate la nivel județean (ex. rapoarte de proiecte implementate de școli, rapoarte privind starea sistemului etc.); aplicarea unor instrumente de monitorizare cantitative și calitative de către ISJ/ISMB, respectiv inspectorii școlari pentru romi și minorități.

- **Colaborarea interinstituțională pentru sprijinul elevilor de etnie romă.** Este important ca ISJ/ISMB să organizeze activități periodice de lucru cu alți factori de la nivel județean (CJRAE/CMBRAE, DGASPC-uri, ONG-uri, rețeaua de mediatori școlari și mediatori sanitari etc.) pentru a analiza problemele legate de participarea școlară a elevilor de etnie romă, responsabilitățile instituționale partajate, nevoile de dezvoltare a colaborării interinstituționale și posibilitățile de sprijin reciproc.

CCD

- **Dezvoltarea unei oferte de formare adaptate nevoilor.** Este necesară introducerea în oferta programelor de formare acreditate ale CCD-urilor și ale altor furnizori de formare continuă a unor cursuri care să dezvolte competențele cadrelor didactice de predare diferențiată, educație interculturală, gestionarea conflictelor. Tematicile cursurilor ar fi necesar să aibă în vedere aspecte precum: Pedagogia diferențiată și individualizată (tehnici de predare adaptate elevilor care provin din medii/familii cu stoc educațional redus); Competențe interculturale (înțelegerea valorilor, tradițiilor și a stilurilor de comunicare specifice comunităților de romi pentru a facilita dialogul, înțelegerea și respectul reciproc între elevii de etnie romă și cei neromi); Managementul conflictelor și combaterea bullying-ului etnic (instrumente practice pentru crearea unui climat școlar sigur și primitor pentru toți copiii).

- **Promovarea parteneriatelor pentru formarea profesională**. CCD-urile pot realiza colaborări cu experți de etnie romă, organizații neguvernamentale și universități pentru a aduce în procesul de formare studii de caz reale și bune practici validate. Un exemplu de succes este utilizarea mentoratului între cadrele didactice, unde profesori cu experiență în școli incluzive oferă sprijin colegilor aflați la început de carieră în comunități vulnerabile. Este important ca formarea să includă o componentă de aplicare direct în școli, sub formă de ateliere de lucru, asistență la ore și asigurare de feedback pedagogic, pentru a asigura transferul imediat de competențe.

CJRAE/CMBRAE

- **Consolidarea instituției mediatorului școlar.** Mediatorul școlar reprezintă cea mai importantă verigă în relația dintre școală, familie și comunitatea romă. Recomandăm ca CJRAE/CMBRAE să asigure recrutarea cu prioritate a mediatorilor din rândul membrilor comunității/comunităților de romi, deoarece aceștia au adesea recunoaștere socială și cunoștințele lingvistice necesare pentru comunicarea eficientă cu

comunitatea și pentru a câștiga încrederea părinților și copiilor. Recomandarea este de a mări numărul de posturi de mediatori, astfel încât fiecare comunitate școlară cu o populație vulnerabilă semnificativă să beneficieze de acest serviciu.

- **Dezvoltarea relației consilier școlar – mediator școlar – profesor de sprijin.** Comunicarea între aceste categorii de resurse, realizarea de activități periodice comune și crearea unor contexte de ajutor reciproc pot avea în vedere adresarea mai eficace a serviciilor de consiliere și orientare școlară și profesională către elevii de etnie romă, prin luarea în calcul a intereselor, abilităților personale și nevoilor de sprijin personalizat.

- **Promovarea unor programe de consiliere parentală.** CJRAE/CMBRAE poate avea un rol important în inițierea/dezvoltarea de programe de educație parentală adaptate cultural, care să se desfășoare și în interiorul comunităților rome, nu doar în sediile instituționale. Aceste programe trebuie să ofere părinților instrumente practice pentru a sprijini învățarea acasă, chiar și în condițiile unor resurse educaționale limitate ale adulților. Totodată, este necesară realizarea și/sau adaptarea unor ghiduri de lucru adresate profesorilor și formatorilor de educație parentală, centrate pe exemplificări, cazuri reale, studii de caz care să se centreze pe menținerea relației cu părinții elevilor, pe atragerea acestora în procesul școlar, pe dezvoltarea anumitor competențe în rândul părinților (legat de comunicarea cu copiii, de starea de sănătate a acestora, de susținerea acestora pentru realizarea unor activități educaționale etc.).

- **Adresarea și gestionarea problemelor de sănătate și/sau de CES ale elevilor.** CJRAE/CMBRAE poate să colaboreze cu asistenții medicali comunitari și mediatorii sanitari pentru a aborda problemele de sănătate ale copiilor de etnie romă din comunitate care afectează frecvența școlară și rezultatele învățării (ex. lipsa vaccinărilor, probleme de nutriție, deficiențe de vedere sau auz netratate, situații de dizabilitate și/sau CES fără certificare și fără măsuri de sprijin educațional etc.).

Recomandări la nivelul școlilor

- **Monitorizarea riscului de abandon și intervenții timpurii.** Este necesar ca fiecare unitate de învățământ să monitorizeze atent riscul de abandon școlar și să implementeze intervenții rapide, cât mai timpuriu, atât prin activități educaționale (ex. educație remedială, activități de consiliere a elevilor și a părinților etc.), cât și prin colaborarea cu alte instituții la nivel local (autoritatea locală, SPAS, mediatori sanitari etc.) pentru a asigura aducerea copiilor la școală, analiza problemelor care determină absenteismul pe termen lung, intenția de abandon sau chiar a situațiilor de neșcolarizare și identificarea în comun a unor măsuri ameliorative.

- **Crearea unui climat școlar incluziv.** Școala trebuie să devină un spațiu în care diversitatea este celebrată, nu doar tolerată. Se recomandă organizarea de activități extracurriculare care să implice deopotrivă copiii de etnie romă și ne-romi (ex. festivaluri de cultură și tradiții, competiții sportive, cluburi de lectură sau ateliere de artă). Aceste activități contribuie la creșterea stimei de sine a elevilor de etnie romă și la reducerea stereotipurilor și prejudecăților în rândul colegilor lor.

- **Implementarea programelor de susținere școlară.** Pentru elevii de etnie romă care provin din familii ce nu pot oferi sprijin educațional copiilor lor, activitățile școlii sunt vitale (ex. educație remedială, programul „Școală după Școală”, școli de vară etc.).

Este important ca școlile, susținute de autoritățile locale, să acceseze fonduri europene sau guvernamentale pentru a oferi activități remediale, o masă caldă și un mediu sigur pentru studiu după orele de curs.

➔ **Realizarea de parteneriate.** Școlile cu ponderi ample de elevi de etnie romă pot colabora cu ONG-uri, universități, fundații în vederea implicării în activități școlare și extrașcolare a unor persoane-resursă de etnie romă, care să reprezinte modele de succes profesional/social și care să consilieze, discute și susțină elevii pe parcursul ciclului de școlarizare.

Bibliografie

1. *** *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023*
2. *** *Regulamentul-cadru de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar/ROFUIP* (OMEC nr. 5726/2024)
3. *** *Statutul elevului* (OMEC nr. 5707/2024)
4. **Banca Mondială** (2021). *Diagnoza situației persoanelor cu dizabilități în România.* https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099010012102132743
5. **Brüggemann, C.** (2012). *Roma Education in Comparative Perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey 2011. Roma Inclusion Working Papers*. Bratislava: UNDP.
6. **Comisia Europeană** (2025). *Monitorul educației și formării 2025. România*. https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/ro/country-reports/romania.html
7. **Davis-Kean, P. E.** (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294–304. https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294
8. **Dempsey, C., & McCoy, S.** (2025). The role of academic self-concepts, parent expectations and teacher–student interactions in socio-economic gaps in educational attainment. *British Journal of Educational Psychology*. https://doi.org/10.1111/bjep.70025
9. **Eurochild** (2025). *Roma Children across Europe. Taken from Children's Realities in Europe: Progress & Gaps Eurochild 2024 flagship report on children in need across Europe*. https://eurochild.org/uploads/2025/04/Eurochild-2024-Flagship-Sub-report-on-Roma-Children-across-Europe.pdf
10. **Farca, S., Velea, S.** (coord.) (2012). *Acomodarea copilului cu trecerile de nivel din învăţământul obligatoriu. Raport de cercetare*. Bucureşti: ISE. https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2018/10/TE2012RaportAcomodareaCopilFinal_2012.pdf
11. **FRA European Union Agency for Fundamental Rights** (2025a). *Fundamental Rights Report 2025*. https://fra.europa.eu/en/publication/2025/fundamental-rights-report-2025
12. **FRA European Union Agency for Fundamental Rights** (2025b). *Rights of roma and travellers in 13 European countries — perspectives from the Roma survey 2024*. https://fra.europa.eu/en/publication/2025/roma-survey-2024

13. **Horga, I.** (coord.) et al. (2024). *Liceenii din România. Acces și participare*. București: Ed. CNPEE, ISBN: 978-606-8966-44-1. https://www.ise.ro/liceenii-din-romania-acces-si-participare

14. **Horga, I., Apostu, O., Balica, M.** (2015). *Educaţie pentru toţi şi pentru fiecare. Accesul şi participarea la educaţie a copiilor cu dizabilităţi şi/sau CES din şcolile participante la Campania UNICEF Hai la şcoală!*. UNICEF, ISE. Buzău: Alpha MDN. https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2017/11/Educatia-pentru-toti-si-pentru-fiecare_2015.pdf

15. **Huebner, E.S., Gilman, R., Reschly, A.L., & Hill, R.** (2009). *Positive Schools*. In Shane J. Lopez, and C. R. Snyder (eds), *The Oxford Handbook of Positive Psychology (2nd edn.)*. Oxford Academic.

16. **Jigău, M., Surdu, M.** (coord.). (2002). Participarea la educație a copiilor de etnie romă. Probleme, soluții, actori. MEC, ISE, ICCV, UNICEF. https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2012/08/Studiu.Romi_.pdf

17. **Klein, M., Sosu, E. M., & Dare, S.** (2022). *School Absenteeism and Academic Achievement: Does the Reason for Absence Matter?* AERA Open, 8. SAGE. https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/23328584211071115

18. **MEC** (2025). *Raport privind starea învățământului preuniversitar din România 2024-2025*. https://www.edu.ro/rapoarte-publice-periodice

19. **MEC** (2026). Analiza riscurilor de segregare școlară în sistemul de educație din România. Raport național pentru anul școlar 2024-2025. https://www.edu.ro/raport_desegregare_scolara_2024_2025

20. **MIPE** (2024). *Servicii de consultanță pentru evaluarea măsurilor de incluziune a cetățenilor români de etnie romă aferente programelor FSE 2014 - 2020 în cadrul proiectului 101098408 – ERIM – CERV – 2022 – NRCP. Raport de evaluare*. https://mfe.gov.ro/wp-content/uploads/2024/09/b83a4dacb3c58f72960aee76f810f7c3.pdf

21. **Noveanu, G.** (coord.) et al. (2023). *PISA 2022. România*. București: MEC, CNPEE-UCE. https://www.ise.ro/wp-content/uploads/2023/12/PISA-Raport-2022.pdf

22. **OCDE** (2012), *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, PISA, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264187528-en

23. **OECD** (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework Learning Compass 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf

24. **OECD** (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264018938-en

25. **OECD** (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en

26. **Reid, K.** (2005). The causes, views and traits of school absenteeism and truancy. *Research in Education*, Vol. 74/1, pp. 59-82. https://doi.org/10.7227/RIE.74.6

27. **Roth, M., & Moisa, F.** (2011). The right to education of Roma children in Romania: European policies and Romanian practices. *The International Journal of Children s Rights*, 19(3), 501-522. https://doi.org/10.1163/157181811X584587

28. **Rutigliano, A.** (2020). *Inclusion of Roma Students in Europe: A literature review and examples of policy initiatives. OECD Education Working Paper No. 228*. https://dx.doi.org/10.1787/8ce7d6eb-en

29. **World Health Organization, UNICEF** (2023). *Global report on children with developmental disabilities: from the margins to the mainstream*. https://www.unicef.org/media/145016/file/Global-report-on-children-with-developmental-disabilities-2023.pdf

PARTEA III. EXPERIENȚA DE ÎNVĂȚARE ȘCOLARĂ: angajamentul în învățare și practicile de sprijin pentru elevii de etnie romă

Rezumat executiv

Abordările contemporane definesc angajamentul în învățarea școlară ca un construct multidimensional, alcătuit, în principal, din dimensiunile afectivă, comportamentală și cognitivă, care surprind relația elevului cu școala și cu procesul instructiv-educativ: dimensiunea afectivă vizează emoțiile și atașamentul față de școală, cea comportamentală exprimă efortul și perseverența în activități, iar cea cognitivă se referă la utilizarea strategiilor de învățare profundă și autoreglată. Pornind de la acest cadru, cercetarea a urmărit să analizeze **factorii care influențează învățarea școlară a elevilor de etnie romă din învățământul secundar**, prin examinarea angajamentului în învățare, a percepțiilor asupra practicilor didactice, precum și a resurselor și barierelor asociate sprijinului educațional. În acest sens, obiectivele cercetării au vizat descrierea dimensiunilor angajamentului în învățare, identificarea practicilor și resurselor de sprijin educațional, evidențierea barierelor care afectează angajamentul în învățare și integrarea perspectivelor actorilor educaționali relevanți, în vederea conturării unei înțelegeri mai cuprinzătoare a acestui proces. În cadrul studiului, doar eșantionul de elevi poate fi considerat reprezentativ, în limitele metodologiei utilizate și ale criteriului de autoidentificare ca elev de etnie romă. Datele colectate de la profesori, directori, inspectori școlari pentru romi și minorități, părinți, tineri aflați în afara școlii și alți actori educaționali au, în principal, rol de completare, contextualizare și aprofundare a rezultatelor obținute, fără a putea fi generalizate statistic la nivelul acestor populații.

Angajamentul în învățarea școlară la elevii de etnie romă

Angajamentul în învățare al elevilor de etnie romă din învățământul secundar apare ca o **resursă importantă, dar inegal conturată** între dimensiuni și subgrupuri de elevi. În ansamblu, datele obținute prin scala de măsurare a angajamentului în învățare indică un nivel moderat al acestuia.

Pe dimensiunea afectivă se conturează o raportare relativ favorabilă la școală, susținută mai ales de interesul pentru conținuturile învățării și de relațiile cu colegii, decât prin plăcerea de a învăța și entuziasmul față de participarea școlară.

- Această dimensiune este susținută mai ales de interesul pentru conținuturile învățării la școală și de relațiile cu colegii: aproximativ 59% dintre elevii chestionați spun că lucrurile învățate la școală sunt interesante, iar 72% declară că se înțeleg bine cu colegii.
- În schimb, aproximativ 38% afirmă că le place să învețe, iar 41% spun că, în majoritatea zilelor, abia așteaptă să meargă la școală.

- Pe dimensiunea angajamentului afectiv în experiența de învățare, datele indică diferențe moderate între fete și băieți. Fetele declară, într-o proporție ușor mai ridicată, o raportare favorabilă la conținuturile învățării (61%, față de 56%), plăcere față de învățare (41%, față de 35%) și anticipare pozitivă a experienței școlare (42%, față de 39%). În schimb, băieții declară într-o proporție ușor mai mare că au relații bune cu colegii (75%, față de 70%).

- În funcție de nivelul de învățământ, anumite componente ale angajamentului afectiv sunt mai pronunțate la elevii din gimnaziu decât la liceeni. Diferențele se observă mai ales în privința atractivității conținuturilor învățării (62%, față de 52%) și a entuziasmului de a merge la școală (45%, față de 29%).

- Datele cantitative evidențiază un angajament afectiv în învățare ușor mai ridicat în rândul elevilor de etnie romă care învață în mediul rural, în special în privința interesului pentru conținuturile învățării (61%, față de 55% în mediul urban) și un entuziasm mai ridicat de a merge la școală (44%, față de 37% în mediul urban).

La nivel comportamental, profilul elevilor combină resurse reale de implicare cu dificultăți privind participarea activă și continuitatea efortului școlar.

- Datele arată că aproximativ 56% dintre elevi declară că se străduiesc să învețe bine la școală, 54% spun că sunt atenți în timpul orelor, iar 53% afirmă că încearcă să finalizeze toate temele și sarcinile școlare.

- În același timp, aproximativ 46% spun că se implică la ore cât de mult pot, 19% afirmă că răspund rar sau deloc în timpul orelor, 21% recunosc dificultăți frecvente de concentrare, iar 35% spun că se implică doar atât cât este necesar pentru a trece clasa. Participarea la activități organizate în afara orelor este raportată de doar aproximativ 26% dintre elevi.

Diferențele între subgrupuri sunt vizibile mai ales în privința angajamentului comportamental și sugerează că susținerea implicării școlare are nevoie de o abordare sensibilă la context.

- Fetele tind să manifeste un profil comportamental mai favorabil: 61% spun că se străduiesc să învețe bine, față de 52% dintre băieți, iar 60% declară că încearcă să finalizeze temele și sarcinile școlare, față de 46% dintre băieți.

- Băieții raportează mai frecvent participarea la activități extracurriculare (36%, față de 16% în cazul fetelor).

- Elevii din școli aflate în mediul urban tind să raporteze mai frecvent efort școlar susținut (59%, față de 53% în rural), atenție la ore (56%, față de 53%) și finalizarea temelor (57%, față de 49%). În mediul rural apare ceva mai frecvent orientarea spre un efort minim pentru promovare (37%, față de 32%).

- Totodată, la gimnaziu apare mai frecvent orientarea spre îndeplinirea minimă a cerințelor școlare, în timp ce la liceu este raportată mai des participarea la activități extracurriculare: 22% la gimnaziu, 40% la liceu și 26% în învățământul profesional.

Din punct de vedere cognitiv, elevii folosesc mai ales strategii de învățare bazate pe raportarea la ceea ce știu deja și pe aplicarea practică a informațiilor, în timp ce strategiile de autoreglare și integrare a învățării apar mai rar.

- Aproximativ 43% dintre elevi spun că asociază ceea ce învață nou cu lucruri deja cunoscute, 41% că se gândesc cum să aplice practic ceea ce învață, iar 39% că revin la notițe pentru aprofundare.
- În schimb, doar 37% spun că își planifică modul de lucru pentru teme sau teste, 35% că reflectează asupra semnificației textului citit, 31% că caută informații suplimentare și 27% că fac legături între ceea ce învață la diferite materii.

Dimensiunea cognitivă indică una dintre ariile în care sprijinul educațional este deosebit de important, mai ales în raport cu strategiile de autoreglare a învățării.

- În acest sens, fetele, elevii din mediul urban și liceenii tind să raporteze mai frecvent utilizarea strategiilor cognitive mai complexe. De exemplu, planificarea modului de lucru pentru teme sau teste este menționată de 42% dintre fete, față de 34% dintre băieți, și de 52% dintre liceeni, comparativ cu 34% dintre elevii din gimnaziu și 37% dintre cei din învățământul profesional.

Angajamentul în învățare este strâns legat de încrederea elevilor în propriile capacități și de felul în care trăiesc experiența școlară.

- În subeșantionul de liceeni care au intrat pe locuri speciale pentru elevi de etnie romă, aproximativ jumătate dintre elevi declară că pot face față cerințelor profesorilor fără dificultăți, iar o proporție importantă afirmă că reușesc, dar cu efort suplimentar.
- Analizele arată că elevii mai implicați în învățare tind să aibă și mai multă încredere în propria capacitate de a răspunde cerințelor școlare și să raporteze o stare de bine mai ridicată la școală, relațiile fiind mai clare în cazul dimensiunii afective și al celei comportamentale.

Angajamentul în învățare se asociază cu un absenteism mai scăzut din motive legate de experiența școlară.

- Datele sugerează că elevii mai implicați tind să lipsească mai rar din motive legate de experiența școlară, cum ar fi plictiseala, dificultățile de adaptare la cerințele școlare sau percepția că ceea ce învață nu le este util. Asocieri similare apar și pentru unele motive de organizare personală și extrașcolară, în special în cazul dimensiunii comportamentale.

Datele calitative completează această imagine și arată că angajamentul în învățare se formează și se susține într-un context familial și relațional care poate fi, în același timp, sprijinitor și limitativ.

- În discursul părinților, educația copiilor este valorizată în mod clar, școala fiind asociată cu învățarea de bază - scris, citit și socotit, cu posibilitatea de a munci și cu șansa unui viitor mai bun.
- În același timp, raportarea copiilor la școală este descrisă ca variabilă: pentru unii, școala este percepută mai ales ca obligație, pentru alții ca aspirație, iar în unele cazuri ca experiență plăcută.
- Părinții, tinerii aflați în afara școlii și părinții acestora descriu învățarea ca fiind susținută în familie prin încurajare și supraveghere, însă acest sprijin este adesea limitat de resursele educaționale reduse ale adulților.

- Totodată, dificultățile de învățare și presiunea grupului de colegi apar, în aceste relatări, ca factori care pot slăbi implicarea elevilor în activitățile școlare și pot contribui la distanțarea lor treptată de experiența școlară.

Datele cantitative și calitative arată că **angajamentul în învățare** al elevilor de etnie romă nu depinde doar de resursele individuale ale elevilor, ci **se construiește la intersecția dintre experiența școlară, sprijinul familial și condițiile concrete în care are loc învățarea.** Datele sugerează nevoia unor intervenții educaționale care să susțină nu doar participarea elevilor la activitățile școlare, ci și **motivația pentru învățare, încrederea în propriile capacități, autoreglarea și continuitatea implicării școlare**, în mod diferențiat, în funcție de contextul școlar și de etapa de parcurs educațional.

Experiența de învățare a elevilor de etnie romă: sprijinul perceput la clasă

Rezultatele scalei privind **sprijinul perceput din partea profesorilor** arată că, în rândul elevilor de etnie romă din învățământul secundar, această dimensiune **reprezintă o componentă importantă și în general favorabilă a experienței de învățare** (scorul mediu fiind de 3,96 pe o scală de la 1 la 5).

- La nivelul populației de elevi vizate de cercetare, sprijinul perceput din partea profesorilor diferă mai ales în funcție de nivelul de învățământ și de mediul în care se află școala. Elevii din gimnaziu raportează un nivel mai ridicat al sprijinului perceput comparativ cu elevii de la liceu și din învățământul profesional, iar elevii care învață în școli din mediul rural raportează niveluri mai ridicate decât cei din mediul urban. Diferențele observate în funcție de gen sunt reduse.

Elevii percep mai frecvent formele de sprijin direct pentru învățare și practicile relaționale pozitive decât practici care încurajează participarea activă, reflecția sau de management incluziv al clasei.

- Formele de sprijin din partea profesorilor cel mai frecvent (răspunsuri de tip „mult/ în totalitate”) raportate de elevi sunt încurajarea continuării studiilor (88% dintre elevi), aprecierea reușitei (81%), tratarea cu respect (79%), facilitarea adresării de întrebări (76%), verificarea înțelegerii și oferirea de ajutor (76%) și asigurarea tratamentului corect (77%).
- Mai puțin constant prezente, conform percepției elevilor, apar practici ale profesorilor precum stimularea reflecției (69% dintre elevi au răspuns „mult/ în totalitate”), folosirea exemplelor din viața reală (68%) și intervenția în situații de limbaj jignitor la adresa romilor (63%), solicitarea de opinii/ idei proprii (59%) și încurajarea participării la activități educative și concursuri (51%).

Elevii din diferite subgrupuri descriu profile parțial diferite ale sprijinului oferit de profesori, cele mai vizibile variații apărând în funcție de nivelul de învățământ și de mediul școlii.

- Elevii din gimnaziu raportează mai frecvent decât liceenii și elevii din învățământul profesional intervenția anti-discriminare din partea profesorilor (70%, față de 46% la liceu și 50% în profesional), explicațiile suplimentare oferite (78%, față de 56% la liceu și 66% în profesional) și încurajarea colaborării între elevi (82%, față de 65% la liceu și 72% în profesional).
- Un profil asemănător apare și în funcție de mediul școlii: elevii care învață în mediul rural raportează mai frecvent decât cei din urban intervenția anti-discriminare (73% față de 53%), explicațiile suplimentare (78% față de 67%) și încurajarea colaborării între elevi (83% față de 71%).

Rezultatele obținute pe baza celor două scale utilizate evidențiază **asocieri consistente între sprijinul perceput de elevi din partea profesorilor și angajamentul lor în învățare.**

- Analizele realizate arată că, pe măsură ce elevii percep mai mult sprijin din partea profesorilor, crește și nivelul angajamentului lor în învățare.
- Asocierea este mai puternică pentru dimensiunile afectivă și cognitivă și mai redusă pentru dimensiunea comportamentală a angajamentului în învățare, ceea ce sugerează că sprijinul profesorilor este legat mai ales de raportarea emoțională a elevilor la învățare și de modul în care aceștia mobilizează resursele cognitive în procesul de învățare.

Un nivel mai ridicat al sprijinului perceput este asociat cu un nivel mai ridicat al stării de bine la școală și cu un nivel mai ridicat al sentimentului de apartenență școlară.

- Elevii care spun că se simt izolați sau excluși la școală (aproximativ 7%) raportează un nivel considerabil mai scăzut al sprijinului perceput (M = 3,34) decât cei care nu se simt astfel (M = 4,01).
- De asemenea, un nivel mai ridicat al sprijinului perceput din partea profesorilor se asociază cu o probabilitate considerabil mai mare ca elevii să raporteze o stare de bine mai ridicată la școală. Analiza datelor sugerează că starea de bine se leagă în special de dimensiunile relaționale ale sprijinului din partea profesorilor: tratarea cu respect a elevilor, încurajarea exprimării, încurajarea după greșeală, asigurarea tratamentului corect, facilitarea adresării de întrebări la ore, intervenția profesorilor atunci când se vorbește urât despre persoane de etnie romă se asociază.

Sprijinul perceput apare și ca factor asociat participării școlare, inclusiv prin relația sa cu absenteismul.

- Pentru fiecare punct în plus la scala sprijinului perceput, șansele ca elevii să se afle într-o categorie mai ridicată de absenteism sunt (cu aproximativ 42%) mai mici.
- Motivele legate de experiența școlară - precum conflictele cu profesorii, dificultăți de a face față cerințelor școlare, plictiseală față de școală, percepția că ceea ce învață nu le este util sau conflicte cu colegii - sunt menționate mai rar de elevii care percep un nivel mai ridicat de sprijin din partea profesorilor.

Sprijinul perceput se asociază și cu o capacitate percepută mai mare de a face față cerințelor profesorilor. Această relație a fost analizată pentru subeșantionul elevilor liceeni admiși pe locuri speciale pentru persoane de etnie romă, întrucât itemul referitor la capacitatea de a face față cerințelor profesorilor a fost adresat acestui grup de respondenți.

- Datele indică o asociere pozitivă: atunci când nivelul sprijinului perceput din partea profesorilor este mai ridicat, elevii liceeni admiși pe locuri speciale pentru persoane de etnie romă tind să se simtă mai capabili să facă față cerințelor profesorilor.
- Totodată, starea de bine este mai ridicată în rândul elevilor care declară că fac față fără dificultăți cerințelor școlare, mai scăzută în rândul celor care spun că fac față cu dificultăți și cea mai scăzută în rândul celor care declară că, de obicei, nu reușesc să țină pasul.

Datele calitative completează această imagine și dau un conținut mai concret modului în care este recunoscut sprijinul profesorilor în viața școlară de zi cu zi, însă mai ales prin referire specifică la anumiți profesori și la experiențe punctuale.

- În relatările părinților apar exemple de profesori descriși ca persoane care explică pe înțelesul copiilor, repetă atunci când este nevoie, au răbdare, urmăresc dacă elevii au înțeles și încearcă să îi ajute să progreseze.
- Sprijinul profesorului este asociat nu doar cu predarea propriu-zisă. Părinții elevilor vorbesc și despre profesori care sună familia, cheamă părinții la școală, încurajează elevii și încearcă să îi ajute să depășească dificultățile de învățare.
- În relatări, componenta relațională apare ca esențială: profesorii considerați de ajutor pentru elevii de etnie romă aflați în dificultate sunt cei care sunt cei care „se comportă frumos", „vorbesc frumos" cu elevii, nu îi sperie, nu îi jignesc și contribuie la un climat resimțit ca sigur și stabil.

Datele calitative aduc și **o nuanță importantă privind limitele sprijinului din partea profesorilor**.

- Chiar și atunci când profesorii se implică și încearcă să susțină elevii, sprijinul oferit de școală nu este întotdeauna suficient pentru a contracara toate dificultățile care afectează participarea școlară.
- În unele relatări apar încercări reale ale profesorilor de a preveni abandonul sau retragerea elevilor din școală, dar și situații în care aceste eforturi nu mai reușesc să schimbe parcursul copilului, mai ales atunci când refuzul de a reveni la școală este deja instalat sau când rușinea, dificultățile repetate și distanțarea față de școală devin puternice.

Potrivit datelor cantitative și calitative, **sprijinul profesorilor nu este important doar pentru învățarea propriu-zisă, ci și pentru felul în care elevii se raportează la educație și la participarea școlară**. Datele sugerează că acolo unde elevii percep mai mult sprijin din partea profesorilor, aceștia tind să raporteze și o implicare mai mare în învățare, o stare de bine mai ridicată, un sentiment mai puternic de apartenență și un risc mai redus de absenteism. În același timp, rezultatele sugerează că **zonele mai puțin consolidate țin de practicile care susțin mai explicit participarea activă a elevilor, exprimarea opiniilor, relevanța învățării pentru viața de zi cu zi și intervenția constantă în susținerea unui climat incluziv și sigur la clasă.**

Capacitatea școlii de a susține învățarea elevilor de etnie romă: competențe, mecanisme, provocări

Datele provenite de la profesori, directori, inspectori școlari pentru romi și minorități și din componenta calitativă a cercetării sugerează că școala dispune de forme de sprijin pentru susținerea învățării elevilor de etnie romă, dar că această capacitate este inegal consolidată și vulnerabilizată de dificultăți pedagogice, relaționale și instituționale recurente.

Profesorii respondenți tind să indice, în general, nevoi reduse sau moderate de sprijin și formare pentru multe dintre aspectele investigate, ceea ce sugerează o **autoevaluare relativ favorabilă a propriei capacități de a susține învățarea elevilor de etnie romă**. Totodată, datele indică **nevoi mai mari în zonele care presupun incluziune aplicată și personalizarea învățării.**

- În datele colectate prin chestionarul pentru profesori, peste jumătate dintre respondenții din învățământul secundar declară o nevoie redusă de sprijin/ formare (răspunsuri de tip „deloc/ în foarte mică măsură" și „în mică măsură") pentru oferirea de feedback individual, clar și ușor de

înțeles (54%), adaptarea comunicării didactice la dificultăți de limbă (54%), proiectarea activităților diferențiate și individualizate (54%), identificarea și gestionarea situațiilor de excludere (53%), folosirea evaluării formative pentru progresul fiecărui elev (53%), precum și pentru adaptarea conținutului predat și identificarea dificultăților de învățare (câte 51%).

- În același timp, cele mai ridicate nevoi de sprijin/ formare (răspunsuri de tip „în mare măsură" și „în foarte mare măsură") apar în implicarea activă a elevilor de etnie romă și vulnerabili (28% dintre profesorii din învățământul secundar), dezvoltarea/ conceperea de materiale didactice adaptate (25%), derularea de proiecte de incluziune a elevilor de etnie romă (25%), adaptarea conținutului predat pentru toți elevii (24%) și realizarea activităților remediale pentru reducerea decalajelor (23%).

- În subeșantionul profesorilor din învățământul primar, profilul este similar; nevoile ridicate de sprijin/ formare sunt ceva mai accentuate pentru derularea proiectelor de incluziune (33% dintre aceștia), dezvoltarea/ conceperea de materialele didactice adaptate (29%), implicarea activă a elevilor de etnie romă și vulnerabili (28%) și adaptarea comunicării la dificultăți de limbă (27%).

La nivel atitudinal, profesorii respondenți exprimă, în mare parte, o raportare pozitivă față de potențialul educațional al elevilor de etnie romă și față de rolul relației profesor-elev în susținerea învățării.

- În subeșantionul profesorilor din învățământul secundar, 84% afirmă că elevii de etnie romă pot progresa în învățare la fel ca ceilalți elevi atunci când primesc sprijin adecvat, iar 87% declară că reușesc să construiască o relație la fel de bună cu aceștia ca și cu ceilalți elevi. De asemenea, 81% consideră că relația profesor-elev poate susține progresul elevilor de etnie romă indiferent de situația lor socio-economică, iar 82% declară că au aceleași așteptări de la elevii de etnie romă ca și de la ceilalți elevi.

- În subeșantionul profesorilor din învățământul primar, datele indică o tendință ușor mai favorabilă în privința încrederii în potențialul de progres al elevilor de etnie romă atunci când beneficiază de sprijin adecvat, precum și în privința posibilității de a construi relații la fel de bune cu aceștia ca și cu ceilalți elevi.

Această orientare pozitivă coexistă însă cu o tendință a profesorilor din eșantion de atribuire a nereușitei școlare mai ales elevului și familiei, ceea ce poate limita înțelegerea de către aceștia a dificultăților educaționale ca rezultat al unor factori mai largi, inclusiv școlari, instituționali și socio-economici.

- În rândul profesorilor respondenți din învățământul secundar, 81% sunt de acord cu afirmația că nereușita școlară a elevilor de etnie romă ține în special de ei și de familiile lor, iar 55% consideră că elevii de etnie romă nu sunt interesați de școală. Totodată, 39% sunt de acord cu afirmația că elevii de etnie romă sunt, în general, mai problematici în comportament decât ceilalți elevi.

- Prin urmare, datele sugerează o tensiune între, pe de o parte, încrederea declarată de profesori în potențialul de progres al elevilor de etnie romă și, pe de altă parte, persistența unor explicații centrate predominant pe elev și familie. Majoritatea profesorilor resping explicit ideea că elevii de etnie romă nu pot învăța la fel de bine ca ceilalți elevi, însă proporțiile ridicate ale acordului cu afirmațiile privind lipsa de interes, dificultățile de comportament și responsabilitatea familiei indică existența unor reprezentări care pot influența așteptările educaționale și practicile de sprijin.

Profesorii respondenți indică drept dificultăți centrale în sprijinirea învățării elevilor de etnie romă predarea diferențiată, implicarea redusă a părinților și dificultatea de a menține motivația elevilor.

- În răspunsurile precodificate din chestionarul pentru profesori, principalele dificultăți indicate de profesorii din învățământul secundar sunt predarea diferențiată în clase cu niveluri foarte diferite de pregătire sau cu lacune mari în învățare (32%), implicarea părinților în prevenirea sau rezolvarea unor situații (29%) și găsirea unor metode de motivare a elevilor (30%). Alte dificultăți sunt raportate mai rar: perturbarea orelor din tensiuni și conflicte (19%), identificarea tardivă a dificultăților de învățare (14%), timp insuficient pentru feedback și explicații (14%), sprijin insuficient de la specialiști (5%), lipsa unor oportunități de formare (7%) și lipsa de materiale didactice adaptate (9%).

În percepția profesorilor respondenți, dificultățile pedagogice cele mai frecvente țin de dezangajarea elevilor față de învățare și de sensul fragil al școlii în experiența lor.

- Profesorii din învățământul secundar raportează frecvent, în rândul elevilor de etnie romă cu care lucrează, motivație redusă pentru învățare (74% dintre aceștia), timp insuficient alocat învățării (67%), aspirații școlare și profesionale reduse (71%), valorizare redusă a școlii și a educației de către elev (62%) și încredere scăzută în propriile competențe și posibilități (53%).

Relațiile școlare sunt evaluate mai degrabă pozitiv de majoritatea profesorilor respondenți, dar proporțiile evaluărilor negative rămân semnificative, în special în ceea ce privește relațiile elevilor de etnie romă cu colegii de clasă.

- În subeșantionul profesorilor din învățământul secundar, relațiile elevilor de etnie romă cu colegii de clasă sunt evaluate negativ de 30% dintre profesori, cele cu cadrele didactice înregistrează 28% de evaluări negative, iar cele cu alte categorii de personal al școlii - 25% de evaluări negative.

Datele calitative provenite de la profesori aprofundează aceste rezultate și arată că dificultățile întâmpinate la clasă sunt legate nu doar de comportamente individuale ale elevilor, ci și de factori care țin de relația cu familia și comunitatea, de dezangajarea față de școală, de acumularea unor achiziții fundamentale insuficiente și de constrângerile organizaționale ale activității didactice.

- În răspunsurile deschise ale cadrelor didactice apar frecvent referiri la neimplicarea familiei, absenteism și prezență neregulată, motivație redusă, aspirații în care traseul școlar nu este văzut ca relevant, comportamente disruptive, bariere lingvistice, lacune mari de alfabetizare, clase numeroase, lipsa personalului de sprijin, birocrație excesivă și absența materialelor adaptate.

Dificultățile structurale apar mai puțin vizibile în ierarhia dificultăților raportate de profesori, deși alte date arată limite importante ale formării și ale resurselor de sprijin disponibile.

- La nivelul învățământului secundar, doar 7% dintre profesorii respondenți indică lipsa oportunităților de formare ca dificultate principală, însă 61% spun că nu au participat, în ultimii trei ani, la nicio formare relevantă pentru incluziune și/sau educația copiilor de etnie romă, iar doar 5% au participat la formări specifice pentru lucrul cu elevi de etnie romă.

- Consilierul/ psihologul școlar este resursa cu cea mai ridicată colaborare efectivă, menționată de 85% dintre profesorii respondenți atât în învățământul primar, cât și în cel secundar. În schimb, colaborările cu alte categorii de personal sunt considerabil mai reduse, mai ales în

subeșantionul profesorilor din învățământul secundar: 41% dintre respondenți indică colaborarea cu mediatorul școlar, 36% cu profesorul itinerant și de sprijin, 23% cu reprezentantul comunității rome, 19% cu profesori de etnie romă, 18% cu logopedul, 17% cu profesorul de limba rromani și 14% cu lucrători sau formatori ONG.

Directorii și inspectorii școlari pentru romi și minorități indică, în mod convergent, existența unor mecanisme instituționale de sprijin pentru învățare, orientate mai ales spre menținerea participării școlare și reducerea riscului de abandon.

- În răspunsurile directorilor, 82% menționează desfășurarea, în ultimii trei ani, a unor activități remediale și de mentorat, iar 80% consideră că programele de educație remedială contribuie la reducerea absenteismului școlar în rândul elevilor de etnie romă.
- În răspunsurile inspectorilor de specialitate, 68% menționează proiecte care au inclus activități remediale și de mentorat, iar 74% indică programul „Școală după școală” ca măsură de sprijin pentru reducerea absenteismului și abandonului școlar.

Activitățile extracurriculare apar, din perspectiva directorilor și a inspectori școlari pentru romi și minorități, ca o altă componentă relevantă a mecanismelor de susținere a implicării elevilor de etnie romă în învățare.

- Trei sferturi dintre directorii respondenți asociază activitățile extracurriculare cu îmbunătățirea frecvenței școlare, iar dintre directorii care au oferit exemple concrete, 70 din 129 menționează activități de pregătire suplimentară pentru examenele naționale.
- În documentele strategice ale inspectoratelor, activitățile extracurriculare care abordează diversitatea etnică și interculturalitatea apar în 31% dintre cazurile raportate.

Oferta curriculară relevantă pentru identitatea culturală a elevilor de etnie romă rămâne limitată în școlile și județele din care provin răspunsurile directorilor și inspectorilor de specialitate.

- Potrivit directorilor respondenți, în anul școlar 2025–2026, Istoria și tradițiile minorității rrome este inclusă în oferta curriculară în 21% dintre școlile raportate, Limba și literatura maternă rromani în 20%, iar Educație muzicală pentru minoritatea rromă în doar 2%.
- Datele furnizate de inspectorii școlari pentru romi și minorități arată că acoperirea este inegală între județe: în timp ce unele județe raportează efective mai mari de elevi care studiază discipline relevante pentru identitatea romă, în multe altele aceste discipline lipsesc sau sunt prezente pentru foarte puțini elevi; pentru *Educație muzicală pentru minoritatea rromă* și pentru școlarizarea integrală în limba rromani, valorile raportate indică absența lor în cel puțin jumătate dintre județele incluse în analiză.

Din perspectiva directorilor respondenți, climatul relațional din școli este apreciat în general pozitiv, dar apar și semnale care indică nevoia de monitorizare atentă a practicilor de relaționare și evaluare.

- Potrivit răspunsurilor directorilor, 92% dintre respondenți apreciază relațiile elevilor de etnie romă cu cadrele didactice ca fiind bune sau foarte bune, 93% apreciază pozitiv relațiile cu colegii de clasă, iar 95% apreciază în mod similar relațiile cu alte categorii de personal al școlii.
- În același timp, 18% dintre directori raportează anual situații în care elevii de etnie romă sunt priviți cu neîncredere de către alți colegi sau de către profesori, iar 17% menționează anual

situații de evaluare mai permisivă, la care se adaugă 5% care spun că acestea apar lunar sau săptămânal.

Inspectorii școlari pentru romi și minorități semnalează mai ales limite legate de resursa umană specializată și de capacitatea sistemului de a oferi sprijin consecvent.

- În răspunsurile inspectorilor, acoperirea cu mediatori școlari este considerată insuficientă de 70% dintre respondenți, profesorii de limba rromani sunt considerați insuficienți de 85%, iar cadrele didactice de etnie romă de 83%.
- Totodată, formarea profesională continuă relevantă pentru incluziunea elevilor de etnie romă apare ca prioritate în documentele strategice ale inspectoratelor în 38% dintre județele reprezentate.

Datele calitative provenite de la inspectorii de specialitate arată că dificultățile legate de sprijinul pentru învățare depășesc frecvent spațiul școlii și sunt legate de colaborarea cu familia, de asumarea etniei, de cooperarea interinstituțională și de accesul la intervenții sociale complementare.

- În răspunsurile deschise, inspectorii menționează insuficiența personalului de sprijin, dificultăți de colaborare cu unele familii, rezerve față de participarea copiilor la activități remediale, neasumarea etniei, dificultăți în monitorizarea absenteismului și abandonului, precum și lipsa unei cooperări reale între școală, serviciile sociale și alte instituții.

Datele calitative provenite de la părinți și tineri aflați în abandon școlar sugerează că școala dispune de mai multe forme de sprijin pentru elevi, dar accesul la acestea este inegal și mai fragil în situațiile de risc crescut.

- În relatările părinților apar activități remediale, meditații gratuite, burse, masă caldă, rechizite, transport și intervenții pentru menținerea frecvenței. Pentru elevii care rămân în sistem, aceste mecanisme apar mai clar conturate și mai ușor accesibile; pentru tinerii aflați în abandon, intervențiile sunt descrise mai ales ca punctuale, administrative sau dependente de anumite persoane.
- Totodată, în situațiile de abandon, colaborarea școală-familie apare mai degrabă punctuală și insuficientă pentru a preveni întreruperea parcursului școlar. Repetenția, rușinea asociată revenirii în clasă, percepția inutilității continuării studiilor, experiențele de nedreptate și slăbirea dialogului dintre școală și familie apar, în relatările respondenților, și ca factori care pot accelera desprinderea copilului de școală.

Direcții de îmbunătățire a experienței de învățare a elevilor de etnie romă, indicate de respondenți

În interviuri, focus grupuri și răspunsuri la întrebări deschise din chestionare prin care respondenții au indicat ce ar trebui schimbat pentru a susține mai bine învățarea elevilor de etnie romă, apare constant ideea că învățarea este sprijinită mai eficient atunci când sunt abordate împreună predarea, relațiile școlare, climatul, resursele concrete de sprijin și legătura școlii cu familia și comunitatea.

- O serie de răspunsuri fac referire la **nevoia unei școli mai relevante pentru elevi, mai practică și mai flexibilă în raport cu experiența lor de viață**: elevii și tinerii aflați în afara școlii vorbesc despre utilitatea concretă a învățării, despre activități mai interactive și despre o ofertă educațională care să fie mai bine conectată la interesele și perspectivele lor; profesorii, directorii și inspectorii școlari formulează propuneri privind metode interactive, activități remediale, mentorat, orientare școlară și activități extracurriculare.

- Datele calitative evidențiază și **importanța relației cu profesorii**. În răspunsurile elevilor și ale tinerilor aflați în abandon școlar, profesorii care explică, au răbdare, susțin elevii și evaluează corect apar ca repere importante ale unei școli în care elevii pot învăța mai bine. La nivelul actorilor instituționali, această nevoie este completată de accentul pus pe formarea cadrelor didactice pentru practici incluzive și pentru adaptarea comunicării și a predării.

- **Climatul școlar** este prezentat, în mai multe surse calitative, ca o **condiție importantă pentru participare și învățare**, în contextul în care elevii, tinerii și părinții aduc în discuție bullying-ul, jignirile, agresivitatea, tensiunile dintre colegi și nevoia unui mediu mai sigur, mai liniștit și mai respectuos. În răspunsurile directorilor, inspectorilor și reprezentanților comunității locale, această nevoie apare legată de incluziune, prevenirea discriminării, consiliere și resurse umane dedicate.

- Formele suplimentare de sprijin educațional apar constant în răspunsurile profesorilor, directorilor, inspectorilor și reprezentanților comunității locale, în special sub forma activităților remediale, programelor after-school, ajutorului la teme, mentoratului, consilierii și susținerii tranzițiilor școlare. În aceste date, sprijinul eficient este descris mai ales ca **sprijin constant și organizat, nu ca intervenție punctuală**.

- Participarea școlară și posibilitatea de a învăța sunt puse, în datele calitative, în strânsă legătură cu **condițiile materiale și sociale ale vieții cotidiene**, prin referiri la masa caldă, transport, rechizite, infrastructură adecvată, acces la tehnologie și alte servicii complementare școlii.

- **Resursele educaționale și școlare ale familiei** apar, mai ales în interviurile cu părinți și în răspunsurile reprezentanților comunității locale, ca factori care pot influența posibilitatea părinților de a sprijini constant copiii în experiența lor de învățare.

- **Relația școală-familie-comunitate** este descrisă ca relevantă pentru frecvența școlară, continuitate școlară și susținerea învățării. În timp ce actorii instituționali insistă mai clar asupra parteneriatului cu familia și asupra implicării mediatorilor și a comunității, părinții formulează uneori mai puține soluții concrete, pe fondul unor resurse limitate sau al percepției că școala oferă deja sprijinul posibil.

- **Valorizarea culturii rome** este prezentată de respondenți ca parte a unei școli mai incluzive și mai motivante, prin propuneri care vizează limba, istoria și cultura romă, precum și proiecte, cluburi și evenimente culturale care pot întări apartenența, vizibilitatea pozitivă și participarea elevilor la viața școlii.

Datele calitative sugerează că optimizarea sprijinului pentru învățare al elevilor de etnie romă presupune o **combinație de intervenții educaționale, relaționale, sociale și culturale**, articulate mai coerent în jurul experiențelor și nevoilor lor concrete.

Recomandările formulate în baza datelor cercetării pornesc de la ideea că susținerea învățării elevilor de etnie romă nu poate fi redusă nici la asigurarea accesului școlar, nici la intervenții reactive, activate doar atunci când dificultățile devin deja vizibile. Rezultatele susțin nevoia unei abordări preventive, continue și coordonate, orientate spre consolidarea angajamentului în învățare pe toate cele trei dimensiuni ale sale. În acest sens, direcțiile principale de acțiune, dezvoltate în capitolul aferent, vizează:

- monitorizarea mai atentă a **relației elevilor cu școala și cu învățarea**, astfel încât semnele de vulnerabilizare să poată fi identificate din timp;

- consolidarea relației profesor - elev și a **sprijinului didactic și relațional** oferit la clasă;

- extinderea formelor de **sprijin remedial și personalizat** pentru elevii care se confruntă cu dificultăți persistente de învățare;
- dezvoltarea explicită a **strategiilor cognitive de învățare** și a capacității elevilor de a-și organiza și susține propriul efort;
- creșterea **relevanței învățării și a sensului școlii** pentru elevi, mai ales în etapele în care motivația și participarea tind să slăbească;
- asigurarea unui **climat relațional sigur, echitabil și non-stigmatizant** în clasă și în școală;
- întărirea **relevanței culturale a experienței școlare**, prin forme mai vizibile de recunoaștere și valorizare a identității și culturii rome;
- consolidarea **cooperării dintre școală, familie și comunitate**, mai ales acolo unde dificultățile educaționale se suprapun cu bariere materiale, relaționale sau de acces la servicii;
- dezvoltarea și valorificarea unor **instrumente utile pentru monitorizarea experienței școlare** a elevilor și orientarea intervențiilor.

III.1. INTRODUCERE **CONCEPTUALĂ ȘI METODOLOGICĂ**

Tema centrală a acestei părți o reprezintă motivația pentru învățare, analizată printr-un concept apropiat, dar mai ușor de operaționalizat la nivelul experienței școlare concrete: angajamentul în învățare. În această abordare, angajamentul nu este tratat ca un substitut al motivației, ci ca o modalitate prin care motivația elevilor devine vizibilă în raportarea lor la școală, la sarcinile de învățare și la activitățile desfășurate în clasă. Analiza urmărește, astfel, felul în care elevii se implică în învățare, prin interesul, efortul, participarea și perseverența pe care le manifestă, precum și prin modul în care se raportează afectiv, cognitiv și comportamental la experiențele școlare.

Motivația școlară constituie un subiect de interes major pentru cadrele didactice, părinți, factorii decizionali din educație și comunitatea de cercetare. Relația dintre motivație și rezultatele școlare este una complexă și nuanțată, fiind influențată atât de caracteristicile individuale ale elevilor, cât și de contextul educațional în care are loc învățarea (Anderman et al., 2012). Din această perspectivă, motivația nu poate fi înțeleasă doar ca dispoziție internă a elevului, ci și prin manifestările sale concrete în comportamente, atitudini și strategii de participare la activitățile școlare.

Conceptul de angajament în învățare este util tocmai pentru că permite surprinderea acestor manifestări vizibile ale motivației în context școlar. El reflectă modul în care influențele din mediul educațional se traduc în participarea elevilor la procesul de învățare și, indirect, în rezultatele școlare (Lam et al., 2014). Angajamentul se exprimă prin nivelul de efort depus de elevi, prin interesul și plăcerea asociate învățării, dar și prin capacitatea de concentrare, persistență și menținere a implicării în sarcinile școlare (Furrer & Skinner, 2003).

În literatura de specialitate, angajamentul elevilor în activitățile școlare a fost asociat cu apropierea față de școală, sentimentul de apartenență și participarea activă la viața școlară. În acest sens, angajamentul elevilor poate fi înțeles ca gradul în care aceștia manifestă atașament față de școală, interes pentru învățare și disponibilitate de a participa la activitățile educaționale (Veiga, 2016).

Cercetările timpurii din domeniul educațional au caracterizat angajamentul elevilor ca fiind un construct bidimensional - afectiv și comportamental (Finn & Voelkl, 1993; Ryan et al., 1994). Cu toate acestea, tendințele actuale îl consideră un metaconstruct care integrează mai multe dimensiuni ale participării școlare și ale angajamentului față de procesul de învățare (Appleton et al., 2008; Lam et al., 2014; Wang et al., 2011). În literatura de specialitate există un consens privind natura sa multidimensională (Fredricks et al., 2004; Jimerson et al., 2003), cu o utilizare preponderentă a clasificării care prezintă trei dimensiuni (afectivă, cognitivă și comportamentală) ale modelului conceptual al angajamentului elevilor (Lam et al., 2014).

Din punct de vedere metodologic, raportul utilizează această perspectivă tridimensională pentru a analiza experiența elevilor în raport cu învățarea.

În acest raport, termenul de *angajament în învățare* este utilizat pentru a desemna constructul multidimensional care include implicarea afectivă, comportamentală și cognitivă a elevilor în activitățile școlare. Termenul de *implicare* este folosit cu sens mai general, pentru a descrie participarea sau raportarea elevilor la diferite activități și situații școlare, fără a trimite întotdeauna la constructul teoretic complet al angajamentului în învățare.

Angajamentul afectiv presupune emoțiile elevilor față de procesul de învățare și față de școala pe care o frecventează (Skinner & Belmont, 1993; Voelkl, 1997). Elevii pot manifesta sentimente de interes sau de plictiseală față de activitățile de învățare, precum și de atașament sau de înstrăinare față de școală. Emoțiile implicate în procesul de învățare reflectă nivelul motivației intrinseci, în timp ce sentimentele față de școală indică nivelul de apropiere și apartenență școlară. Conceptualizarea realizată de Lam și colab. (2014) indică faptul că elevii care manifestă un nivel ridicat de implicare afectivă tind să fie motivați intrinsec să învețe și dezvoltă un sentiment mai puternic de atașament față de școala în care învață.

Angajamentul comportamental se referă la efortul și perseverența manifestate de elevi în activitățile școlare și extracurriculare (Lam et al., 2014). Conceptualizarea realizată de Lam și colab. (2014) indică faptul că elevii cu un nivel ridicat de angajament comportamental se caracterizează printr-o implicare perseverentă în activitățile de învățare, precum și printr-o participare activă la activitățile extracurriculare.

Angajamentul cognitiv presupune strategiile cognitive pe care elevii le utilizează în procesul de învățare (Walker et al., 2006). Astfel, elevii cu un nivel ridicat al acestui angajament sunt implicați într-un proces cognitiv profund, ceea ce conduce la o înțelegere superioară și la o reținere mai eficientă a materialelor relevante pentru ei (Lam et al., 2014).

Componentele fiecăreia dintre cele trei dimensiuni ale angajamentului elevilor în învățare se bazează pe constructe deja consacrate în literatura de specialitate (Lam et al., 2014). De exemplu, sentimentele elevilor față de procesul de învățare, ca element al angajamentului afectiv, reflectă motivația intrinsecă, un construct intens studiat în domeniul învățării și al motivației (Ryan & Deci, 2000). În schimb, sentimentul de atașament față de școală reprezintă o expresie a atașamentului școlar, un construct studiat în cercetările concentrate pe intervenție și prevenție (Maddox & Prinz, 2003). Efortul și perseverența, ca elemente ale angajamentului comportamental, sunt analizate în studiile privind motivația pentru obținerea performanței (Wolters, 2004). Procesarea cognitivă profundă, componentă a angajamentului cognitiv, constituie unul dintre elementele centrale ale învățării autoreglate (Wolters et al., 1996).

Cercetările din domeniu au subliniat rolul mediator al angajamentului elevilor în relația dintre factorii contextuali (de exemplu, climatul clasei, caracteristicile familiei) și rezultatele școlare obținute (notele, performanța școlară, reușita școlară) și indicatori educaționali și psihologici (stima de sine, acceptarea socială, starea de bine, diminuarea problemelor de comportament) (Lam et al., 2014). Astfel, studiile

sugerează faptul că elevii implicați în învățare și cu performanțe școlare ridicate tind să dobândească informații solide în diverse domenii, să internalizeze strategii de învățare eficiente, să obțină rezultate școlare bune, să dezvolte relații interpersonale satisfăcătoare și un sentiment de apartenență la comunitatea școlară, precum și să manifeste comportamente valorizate de colegi și de cadrele didactice (Veiga, 2016; Wentzel, 2003).

Scopul principal al acestei cercetări pe componenta vizată este reprezentat de analizarea factorilor care pot influența procesul de învățare școlară a elevilor de etnie romă, prin investigarea nivelului de angajament în învățare, a percepțiilor privind practicile profesorilor la clasă, a barierelor și resurselor de sprijin educațional.

Pe baza informațiilor prezentate anterior, au fost formulate următoarele **obiective specifice ale cercetării**:

- **O1.** Analiza și descrierea nivelului de angajament (afectiv, cognitiv și comportamental) al elevilor în procesul de învățare.
- **O2.** Identificarea practicilor de sprijin didactic și relațional percepute de elevi în activitatea de la clasă.
- **O3.** Analiza rolului acestor practici în susținerea implicării în învățare (perspectiva elevilor).
- **O4.** Identificarea resurselor de sprijin pentru învățare disponibile la clasă și la nivel instituțional (perspectivele profesorilor, directorilor, inspectorilor școlari pentru romi și minorități).
- **O5.** Identificarea barierelor și nevoilor de sprijin pedagogic și educațional asociate procesului de învățare (perspectivele profesorilor, directorilor, inspectorilor școlari pentru romi și minorități).
- **O6.** Integrarea perspectivelor părinților și ale tinerilor aflați în abandon școlar cu privire la formele de sprijin necesare învățării, în vederea conturării unei înțelegeri mai cuprinzătoare a factorilor care pot influența angajamentul în învățare.
- **O7.** Formularea unor direcții de acțiune pentru susținerea angajamentului în învățare al elevilor de etnie romă, în baza datelor de cercetare.

Întrebările de cercetare urmărite sunt:

1. În ce mod se configurează angajamentul elevilor de etnie romă în procesul de învățare, din punct de vedere afectiv, cognitiv și comportamental?
2. Ce practici didactice și relaționale sunt percepute de către elevi ca având un rol de sprijin în învățare?
3. În ce măsură practicile profesorilor se asociază cu nivelul angajamentului elevilor de etnie romă în învățare?
4. Ce resurse de sprijin pedagogic și educațional sunt disponibile, în asociere cu procesul de învățare la clasă/ instituționale?
5. Care sunt principalele bariere și nevoi de sprijin asociate procesului de învățare?
6. Cum descriu părinții și tinerii aflați în abandon școlar experiența de învățare, formele de sprijin primit și momentele de discontinuitate sau de ruptură în raport cu parcursul școlar?
7. Care sunt principalele direcții de optimizare a mecanismelor de sprijin în învățare pentru elevii de etnie romă indicate de participanții la cercetare?

Cercetarea este organizată pe mai multe dimensiuni, grupate în trei planuri complementare de analiză. Primul plan de analiză vizează experiențele elevilor de etnie romă, prin raportare la nivelul angajamentului în învățare, analizat în componentele sale afectivă, comportamentală și cognitivă, precum și la sprijinul perceput în învățare din partea profesorilor. Al doilea plan de analiză include perspectivele profesorilor, directorilor și inspectorilor școlari pentru romi și minorități respondenți asupra resurselor, practicilor de sprijin, barierelor și condițiilor instituționale care pot susține angajamentul elevilor de etnie romă în învățare. Al treilea plan de analiză valorifică datele calitative și permite aprofundarea modului în care părinții și tinerii aflați în abandon școlar descriu punctele de sprijin, respectiv punctele de ruptură ale relației dintre școală, învățare și parcursul educațional.

Analiza valorifică, astfel, date provenite din mai multe surse: chestionarele adresate elevilor, profesorilor, directorilor și inspectorilor școlari de specialitate, precum și date calitative obținute de la părinți și de la tineri aflați în abandon școlar. Spre deosebire de dimensiunile centrate pe experiența elevilor, dimensiunile referitoare la profesori, directori și inspectori școlari nu urmăresc producerea unor estimări reprezentative pentru categoriile de actori investigate, ci oferă informații utile pentru înțelegerea mecanismelor, percepțiilor, resurselor și punctelor de vulnerabilitate care însoțesc experiența școlară a elevilor de etnie romă.

În cadrul dimensiunii care vizează **angajamentul pentru învățare**, o primă subdimensiune analizată a fost reprezentată de implicarea afectivă a elevilor de etnie romă în activitățile de învățare. În acest sens, au fost avute în vedere aspecte precum motivația intrinsecă, plăcere/ curiozitate pentru învățare, atitudini pozitive și negative față de școală și de învățare, respectiv gradul de integrare a elevilor în mediul școlar. În acest cadru, cercetarea a urmărit să surprindă percepțiile elevilor cu privire la interesul lor pentru învățare și modul în care această subdimensiune se reflectă în raportarea lor generală la activitățile școlare și la experiența educațională.

A doua subdimensiune studiată a fost angajamentul comportamental, pentru care analiza s-a concentrat asupra unor aspecte precum efortul academic general, perseverența și implicarea elevilor la clasă, capacitatea de concentrare și atenție, efortul depus, perseverența în realizarea temelor și implicarea extrașcolară. Această dimensiune permite evidențierea manifestărilor concrete ale participării elevilor la activitățile educaționale și oferă rezultate importante cu privire la gradul lor de mobilizare în raport cu sarcinile de învățare.

O a treia subdimensiune a măsurat angajamentul cognitiv în învățare, cu accent pe strategiile utilizate de elevi și pe mecanismele de autoreglare. În acest context sunt analizate aspecte precum procesarea elaborată prin ancorare, transferul și aplicarea practică a informațiilor, transferul interdisciplinar, reflecția, autoreglarea în învățare, curiozitatea și explorarea voluntară, respectiv organizare cognitivă și planificarea activităților. Studiul a urmărit să identifice strategiile utilizate de elevi, respectiv măsura în care aceștia realizează conexiuni între informații, reflectează asupra conținuturilor învățate, aplică noțiunile învățate în contexte variate și își planifică activitatea de învățare. De asemenea, cercetarea a urmărit identificarea acelor zone în care apar cele mai mari provocări/ lacune, astfel încât acestea să poată deveni obiective ale intervențiilor din domeniul educațional.

Un alt palier important al studiului îl constituie încrederea elevilor că pot face față cerințelor școlii și relația acesteia cu angajamentul în învățare. În acest sens, cercetarea a analizat frecvența cu care apare la elevi convingerea că pot „ține pasul" cu solicitările școlare și urmărește modul în care aceste percepții se asociază cu nivelul de implicare/ angajament afectiv, comportamental și cognitiv. Totodată, a fost explorată relația dintre percepția nivelului de competență școlară și strategiile de învățare utilizate, pornind de la premisa că elevii care au mai multă încredere în propriile capacități tind să manifeste un angajament mai consistent și să apeleze mai frecvent la strategii eficiente de învățare. În aceeași direcție, s-a investigat și existența unor posibile diferențe ale angajamentului școlar în funcție de motivele invocate pentru absențe, aspect care poate oferi informații valoroase despre factorii ce influențează participarea școlară.

Complementar, o ilustrare calitativă bazată pe perspectiva părinților, având ca scop surprinderea modului în care aceștia descriu implicarea copiilor în activitățile școlare, motivația pentru învățare și utilizarea strategiilor pentru învățare.

Experiența de învățare a elevilor de etnie romă, analizată din **perspectiva sprijinului perceput primit la clasă**, reprezintă o dimensiune esențială pentru înțelegerea modului în care interacțiunile educaționale influențează participarea și angajamentul în învățare. În cadrul acestei teme accentul a fost plasat asupra practicilor profesorilor la clasă, așa cum sunt percepute de elevi, precum și asupra relațiilor dintre aceste practici și câțiva indicatori ai experienței școlare (starea de bine, apartenența, participarea și autoeficacitatea).

În acest sens, o primă direcție de analiză a vizat percepțiile elevilor cu privire la practicile de sprijin ale profesorilor la clasă, surprinse printr-o scală în chestionarul adresat elevilor. Aceasta conturează o imagine de ansamblu a sprijinului perceput la clasă și identifică acele practici care apar cel mai frecvent, în raport cu cele mai rar întâlnite. În acest sens, interesul analizelor s-a îndreptat atât spre dimensiunea didactică a sprijinului, cât și spre componenta relațională, pentru a evidenția în ce măsură profesorii contribuie la susținerea elevilor prin activitatea de predare și relația pe care o construiesc cu aceștia.

O a doua direcție de cercetare a urmărit relația dintre practicile de sprijin la clasă și angajamentul în învățare al elevilor. În acest cadru, au fost analizate asocierile dintre elementele de sprijin perceput și subdimensiunile afective, cognitive și comportamentale ale angajamentului elevilor, respectiv interesul pentru învățare, participarea activă, efortul depus și perseverența manifestată. De asemenea, cercetarea a investigat în ce măsură practicile profesorilor se asociază cu strategiile cognitive ale elevilor, precum reflecția, realizarea conexiunilor între informații, aplicarea informațiilor învățate în diverse contexte și organizarea activităților de învățare.

În continuare, analiza s-a extins asupra relației dintre sprijinul perceput și o serie de indicatori ai experienței școlare (starea de bine, apartenența, participarea și autoeficacitatea), cu scopul de a identifica tipurile de asocieri care apar între sprijinul oferit de cadrele didactice și modul în care elevii se simt în mediul școlar, se raportează la colegi și își evaluează propriile capacități de a face față cerințelor școlare.

Complementar, componenta calitativă urmărește ilustrarea experienței de sprijin în învățare din perspectiva părinților și a copiilor/ adolescenților neșcolarizați (prin intermediul interviurilor organizate cu acești participanți). În acest context, au fost analizate exemple referitoare la situațiile în care sprijinul ajută și la cele în care acesta nu produce efectele așteptate. Aceste perspective contribuie la o înțelegere mai profundă a mecanismelor prin care sprijinul școlar poate facilita sau poate împiedica participarea activă la învățare.

A treia dimensiune are rol de contextualizare și vizează **perspectiva cadrelor didactice asupra procesului de sprijin în învățare pentru elevii de etnie romă**. Datele colectate de la profesori oferă repere pentru înțelegerea condițiilor în care angajamentul elevilor în învățare poate fi susținut. În acest sens, sunt analizate competențele autoevaluate ale profesorilor, atitudinile acestora față de elevii de etnie romă, practicile de susținere a învățării la clasă, dificultățile întâmpinate în activitatea didactică și nevoile de sprijin pedagogic și educațional.

A patra dimensiune are, de asemenea, rol de contextualizare și se referă la **resursele și mecanismele instituționale de sprijin**, analizate prin perspectiva directorilor și a inspectorilor școlari. Datele provenite de la aceste categorii de actori sunt utilizate pentru a completa înțelegerea contextului școlar și instituțional în care se construiește angajamentul în învățare al elevilor de etnie romă. Sunt avute în vedere informații privind resursele disponibile la nivelul școlii, activitățile și programele de sprijin, curriculumul incluziv,

predarea cultural-relevantă, colaborarea profesională, relația școlii cu familia și comunitatea, precum și barierele instituționale care pot influența participarea și implicarea elevilor în învățare.

Complementar, analiza integrează aici perspectiva părinților și a tinerilor aflați în abandon școlar, prin date calitative care ilustrează modul în care sprijinul școlar este resimțit în experiența concretă a copiilor și a familiilor.

Astfel, conceptualizarea temei de cercetare a pornit de la ideea că, la nivelul școlii și al clasei, sprijinul educațional este configurat prin interacțiunea dintre practicile didactice, climatul relațional bazat pe susținere și resursele educaționale disponibile. În condițiile în care există acces și participare școlară, acest ansamblu poate transforma simpla posibilitate de a învăța într-o formă autentică de angajament față de învățare. La nivelul elevului, acest proces se reflectă în motivația, interesul și implicarea activă în activitățile școlare. Din această perspectivă, **relația elevului cu învățarea reprezintă nucleul experienței școlare**, întrucât un sprijin educațional adecvat poate compensa, cel puțin parțial, constrângerile legate de context, în timp ce practici pedagogice neadecvate și un climat inechitabil sau mai puțin inclusiv pot accentua vulnerabilitățile deja existente.

Precizări privind interpretarea rezultatelor obținute pe baza răspunsurilor elevilor la chestionar

Rezultatele comparative prezentate în acest raport pe baza răspunsurilor elevilor (de exemplu, comparații între fete și băieți sau între alte categorii de respondenți) reflectă, de regulă, diferențe care au fost testate statistic și s-au dovedit semnificative, utilizând metode de analiză compatibile cu designul de eșantionare al studiului. Pentru a evita încărcarea excesivă a textului, detaliile tehnice aferente acestor analize nu sunt prezentate în capitolele principale. Rezultatele care nu ating pragul de semnificație statistică sunt omise, cu excepția situațiilor în care menționarea lor este necesară pentru o înțelegere corectă a concluziilor; în astfel de cazuri, lipsa semnificației statistice este indicată în mod explicit.

Documentația metodologică completă, incluzând procedurile statistice aplicate, valorile indicatorilor statistici, coeficienții estimați, erorile standard, intervalele de încredere și valorile *p*, precum și crearea indicatorilor și a scalelor, este disponibilă în anexele tehnice corespunzătoare fiecărei teme investigate. Aceste materiale pot fi furnizate la cerere.

III.2. ANGAJAMENTUL ÎN ÎNVĂȚAREA ȘCOLARĂ LA ELEVII DE ETNIE ROMĂ

Acest capitol valorifică datele cantitative colectate prin chestionarul adresat elevilor de etnie romă din învățământul gimnazial, liceal și din școli profesionale, referitoare la percepțiile lor cu privire la experiența de învățare din clasă, cu accent pe interesul și angajamentul acestora în învățare, din punct de vedere afectiv, cognitiv și comportamental.

Pentru a măsura interesul și angajamentul elevilor de etnie romă în învățare, au fost selectați și adaptați 20 de itemi (SEIL) din scalele „Implicarea elevilor în activitățile școlare” (*Student Engagement in School Items*; *SES*; Lam et al., 2014) și „Implicarea elevilor în școală – Scală cu patru dimensiuni” (*Student Engagement in School-Four-Dimensional Scale*; *SES-4DS*; Veiga, 2016). A rezultat un instrument care măsoară următoarele trei dimensiuni ale angajamentului în învățare al elevilor:

- ***dimensiunea afectivă***: se referă la trăirile elevilor față de învățare și față de școala pe care o frecventează, incluzând reacțiile emoționale raportate la activitatea din clasă, la colegi și la profesori;

- ***dimensiunea comportamentală***: presupune efortul și perseverența elevilor în activitatea școlară, participarea la activități extracurriculare, precum și manifestarea unor comportamente pozitive, caracterizate printr-un nivel redus al comportamentelor perturbatoare și prin implicarea activă în sarcinile de învățare și în activitățile școlare;
- ***dimensiunea cognitivă***: implică strategiile cognitive utilizate de elevi în procesul de învățare, stabilirea obiectivelor, strategiile pe care elevii le utilizează în timpul procesului de învățare, timpul și efortul investite, precum și dorința de a identifica și aborda sarcini de învățare stimulative.

Elevii au indicat cât de mult li se potrivesc afirmațiile care vizează angajamentul afectiv, comportamental și cognitiv pe o scală de tip Likert de la *deloc* (1) la *în totalitate* (5). Scorurile obținute reprezintă media (*M*) răspunsurilor, astfel încât valorile din jurul mediei de 3 corespund variantei de răspuns „nici mult, nici puțin", iar valorile apropiate de 4 indică un nivel relativ ridicat al aspectului măsurat. În privința calităților psihometrice ale scalei, coeficientul Alpha Cronbach indică o consistență internă bună pentru ansamblul itemilor analizați (α = 0,83). La nivelul subdimensiunilor, valorile obținute indică o consistență internă acceptabilă pentru angajamentul afectiv (α = 0,73) și angajamentul comportamental (α = 0,71), respectiv o consistență internă bună pentru angajamentul cognitiv (α = 0,87). Pentru raportarea descriptivă a datelor, răspunsurile elevilor au fost grupate în trei categorii: în mare măsură (mult + în totalitate), în mică măsură (puțin + deloc) și nici mult, nici puțin. Această grupare permite o prezentare mai accesibilă a distribuției răspunsurilor, în timp ce mediile sunt utilizate pentru interpretarea comparativă a nivelului diferitelor dimensiuni ale angajamentului în învățare. Mai multe informații referitoare la acest instrument de cercetare sunt oferite în partea din raport dedicată Metodologiei de cercetare (Partea I) și în anexa tehnică pentru dimensiunile angajament în învățare și sprijin perceput de elevi.

III.2.1. Angajamentul afectiv în învățare

În continuare sunt prezentate rezultatele referitoare la angajamentul în învățare, cu accent pe implicarea la nivel afectiv. Analiza s-a bazat pe un set de cinci afirmații care surprind trăirile elevilor de etnie romă față de învățare și față de școala pe care o frecventează, inclusiv reacțiile emoționale raportate la activitatea din clasă și la ceilalți actori educaționali.

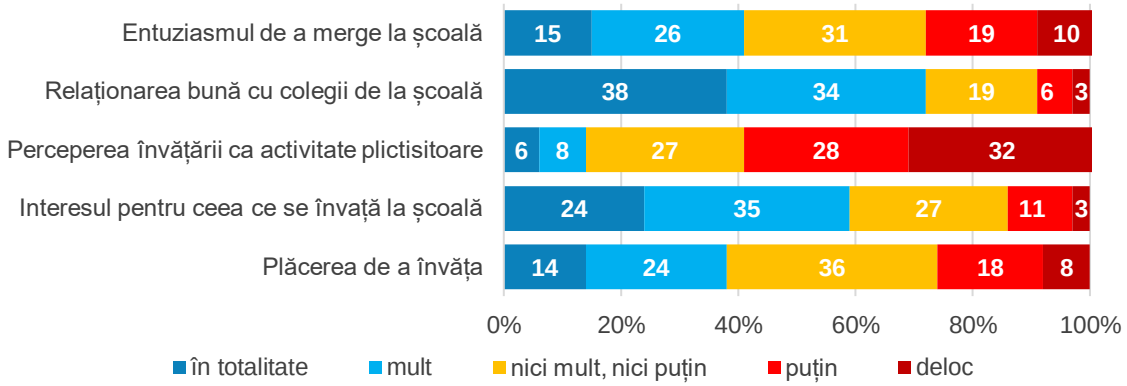
Din perspectiva **angajamentului afectiv general în învățare**, răspunsurile elevilor la întrebarea „*Cât de mult ți se potrivesc următoarele propoziții?*" (Tabelul III.1.) evidențiază în mare măsură aspecte precum importanța relațiilor pozitive cu colegii (M = 4,00), dar și raportări mai puțin favorabile la învățare (exprimate în percepția că învățatul li se pare plictisitor; M = 3,72), în contrast cu interesul pentru ceea ce se învață la școală (M = 3,64). Scoruri mai scăzute au fost obținute pentru plăcerea de a învăța (M = 3,17) și pentru entuziasmul de a merge la școală (M = 3,17). Astfel, datele pot sugera faptul că, deși elevii manifestă o implicare afectivă mai crescută prin relațiile sociale și interesul pentru conținuturile învățării, plăcerea de a învăța și entuziasmul de a frecventa școala se situează la niveluri moderate.

Tabelul III.1. Date privind mediile şi erorile standard pentru dimensiunea – angajament afectiv în învățare la elevii de etnie romă

Aspecte vizate	Media	Eroarea standard
Plăcerea de a învăța	3,17	0,03
Interesul pentru ceea ce se învață la școală	3,64	0,03
Entuziasmul de a merge la școală	3,17	0,03
Perceperea învățării ca activitate plictisitoare	3,72	0,03
Relaționarea bună cu colegii de la școală	4,00	0,03

Figura III.1. Distribuția procentuală a răspunsurilor primite din partea elevilor de etnie romă cu privire la angajamentul afectiv în învățare (aspecte vizate, la nivel de item) (%)

Q: Gândește-te cum este pentru tine la școală. Cât de mult ți se potrivesc următoarele propoziții? (afirmațiile supuse evaluării respondenților fac referire la aspectele incluse în figură). Sursa: sondajul în rândul elevilor.



Analiza datelor referitoare la **dimensiunea angajamentului afectiv general sugerează o raportare nuanțată a elevilor la școală și la activitățile de învățare școlară** (Figura III.1.). Doar 38% dintre elevi declară că le place mult și foarte mult să învețe, ceea ce sugerează un nivel moderat de implicare emoțională față de activitatea de învățare propriu-zisă în populația vizată. În același timp, peste jumătate dintre elevii de etnie romă (aproximativ 59%) consideră că lucrurile pe care le învață la școală sunt interesante în mare măsură sau în totalitate, ceea ce sugerează o raportare mai pozitivă la conținuturile învățării decât la procesul de învățare, privit în ansamblu. La polul opus, aproximativ 14% dintre elevi percep învățatul ca fiind o activitate plictisitoare în mare măsură sau în totalitate, rezultat care semnalează existența unui segment relativ redus de elevi, dar deloc neglijabil, cu un nivel scăzut de angajament emoțional în învățare. În **plan relațional**, majoritatea elevilor chestionați (în jur de 72%) afirmă că se înțeleg bine cu colegii lor de la școală, aspect ce reflectă un climat socio-emoțional favorabil în mediul școlar, din perspectiva acestora. De asemenea, 41% dintre elevi declară că, în majoritatea zilelor, așteaptă cu nerăbdare să meargă la școală, ceea ce sugerează un nivel ridicat al entuziasmului legat de experiența școlară. În ansamblu, rezultatele obținute pot sugera faptul că, deși interesul pentru conținuturile învățării și relațiile interpersonale sunt relativ bine conturate, plăcerea față de învățare și plăcerea de a merge la școală rămân dimensiuni ce pot fi consolidate.

Analiza **angajamentului afectiv general** în funcție de **gen** evidențiază diferențe semnificative între fete și băieți, băieții prezentând un nivel mai redus al implicării afective în învățare, comparativ cu fetele. Totodată, datele indică următoarele:

- În **plan relațional**, 70% dintre fete și 75% dintre băieți afirmă că se înțeleg bine cu colegii în mare măsură/ totalitate. Diferența poate indica o integrare socio-emoțională cel puțin la fel de solidă, dacă nu chiar mai accentuată, în rândul băieților.
- Referitor la interesul pentru **conținuturile învățării**, 61% dintre fete consideră că ceea ce studiază la școală este, în general, interesant, comparativ cu 56% dintre băieți. Această ușoară diferență sugerează o orientare ușor mai pronunțată a fetelor către valorizarea cognitivă a conținuturilor curriculare.
- În ceea ce privește **plăcerea față de învățare**, 41% dintre fete declară că le place să învețe în mare măsură/ totalitate, comparativ cu 35% dintre băieți, ceea ce indică un nivel mai ridicat al motivației intrinseci în rândul elevelor. Această tendință este susținută și de proporția mai redusă a fetelor (11%) care percep învățatul ca fiind plictisitor în mare măsură/ totalitate, față de 15% dintre băieți.

- În ceea ce privește **anticiparea pozitivă a experienței școlare**, 42% dintre fete afirmă că, în majoritatea zilelor, abia așteaptă să meargă la școală, procent ușor mai crescut față de băieți (39%).

Astfel, datele obținute subliniază faptul că, în general, elevii manifestă un nivel relativ pozitiv al angajamentului afectiv. Cu toate acestea, fetele tind să prezinte o raportare ușor mai favorabilă față de procesul de învățare și față de experiența școlară în ansamblu, în timp ce băieții prezintă un nivel comparabil sau chiar ușor mai ridicat în ceea ce privește valorizarea relațiilor cu colegii de școală.

Analiza comparativă a **angajamentului afectiv** în învățare în funcție de **mediul școlii unde învață elevii**, evidențiază următoarele diferențe:

- Elevii din mediul rural consideră că ceea ce învață la școală este interesant în mare măsură/ totalitate (61%), comparativ cu elevii din mediul urban (55%).
- În ceea ce privește plăcerea față de învățare, 39% dintre elevii din mediul rural declară că de cele mai multe ori le place să învețe, față de 36% dintre cei din mediul urban.
- Referitor la anticiparea pozitivă legată de experiența la școală, 44% dintre elevii din mediul rural afirmă că, în majoritatea zilelor, abia așteaptă să meargă la școală, comparativ cu 37% dintre cei din mediul urban.
- În ceea ce privește raportarea mai puțin favorabilă la învățarea școlară, doar 14% dintre elevii din mediul rural consideră că învățatul este plictisitor în mare măsură/ totalitate, procent foarte apropiat de cel înregistrat în mediul urban (13%).

În ansamblu, datele obținute indică un angajament afectiv în învățare ușor mai ridicat în rândul elevilor de etnie romă care învață în mediul rural, manifestat prin interes mai accentuat pentru conținuturile învățării și un entuziasm mai ridicat de a merge la școală, în timp ce diferențele privind raportarea mai degrabă negativă la învățare sunt minime între cele două medii de proveniență a unităților de învățământ.

Analiza comparativă a **angajamentului afectiv** în funcție de **nivelul de învățământ** evidențiază diferențe între elevii care învață în învățământul gimnazial, liceu și profesional în privința interesului pentru ceea ce se învață la școală și a emoțiilor legate de mersul la școală:

- Mai mult de jumătate dintre elevii de la gimnaziu (62%) consideră că ceea ce studiază la școală este interesant în mare măsură/ totalitate, comparativ cu 52% dintre liceeni, ceea ce poate sugera o ușoară scădere a atractivității conținuturilor învățării școlare pe măsură ce elevii avansează în etapele școlare.
- În ceea ce privește anticiparea pozitivă a experienței la școală, diferențele sunt mai pronunțate: 45% dintre elevii de gimnaziu afirmă, că, de cele mai multe ori, abia așteaptă să meargă la școală, rezultat superior celor 29% dintre liceeni sau celor 38% dintre elevii de la școlile profesionale care se raportează similar.

Aceste rezultate evidențiază faptul că angajamentul afectiv în învățare tinde să fie mai crescut în învățământul gimnazial, scade ușor în perioada liceală, dar se menține la un nivel moderat în învățământul profesional. Tendința observată sugerează că plăcerea și interesul pentru învățare se diminuează pe măsură ce elevii avansează în parcursul educațional, probabil influențate și de complexitatea/ aplicabilitatea conținuturilor învățării, de schimbările apărute în prioritățile și responsabilitățile adolescenților.

III.2.2. Angajamentul comportamental în învățare

În această secțiune sunt prezentate rezultatele referitoare la interesul și angajamentul în învățare a elevilor de etnie romă din școli gimnaziale, licee și școli profesionale, cu accent pe angajamentul la nivel comportamental. Analiza s-a bazat pe un set de opt itemi care surprind străduința de a învăța bine la școală, implicarea în timpul orelor, participarea la activități extracurriculare și implicarea activă în sarcinile de învățare și în activitățile școlare.

În profilul **angajamentului comportamental în învățare**, cele mai ridicate valori medii se regăsesc în cazul itemilor referitori la străduința de a învăța bine la școală (M = 3,61), menținerea atenției în timpul orelor (M = 3,59) și perseverența în rezolvarea temelor și a sarcinilor școlare (M = 3,47). Aceste rezultate sugerează că, la nivel declarativ, elevii tind să se perceapă în mai mare măsură prin disponibilitatea pentru efort școlar, prin atenția acordată activităților de la clasă și prin continuitatea implicării în sarcinile de învățare.

Tabelul III.2. Date privind mediile și erorile standard pentru dimensiunea - angajament comportamental în învățare la elevii de etnie romă

Aspecte vizate	Media	Eroarea standard
Străduința de a învăța bine la școală	3,61	0,03
Implicarea cât mai mult posibil în timpul orelor	3,39	0,03
Menținerea atenției în timpul orelor	3,59	0,03
Participarea redusă prin răspunsuri la ore	3,28	0,03
Limitarea efortului la minimum necesar pentru promovarea anului	3,14	0,04
Dificultatea de a păstra atenția și concentrarea în timpul orelor	3,47	0,03
Perseverență în rezolvarea temelor și a sarcinilor școlare	3,47	0,03
Participarea la activități organizate în afara orelor de școală	2,43	0,04

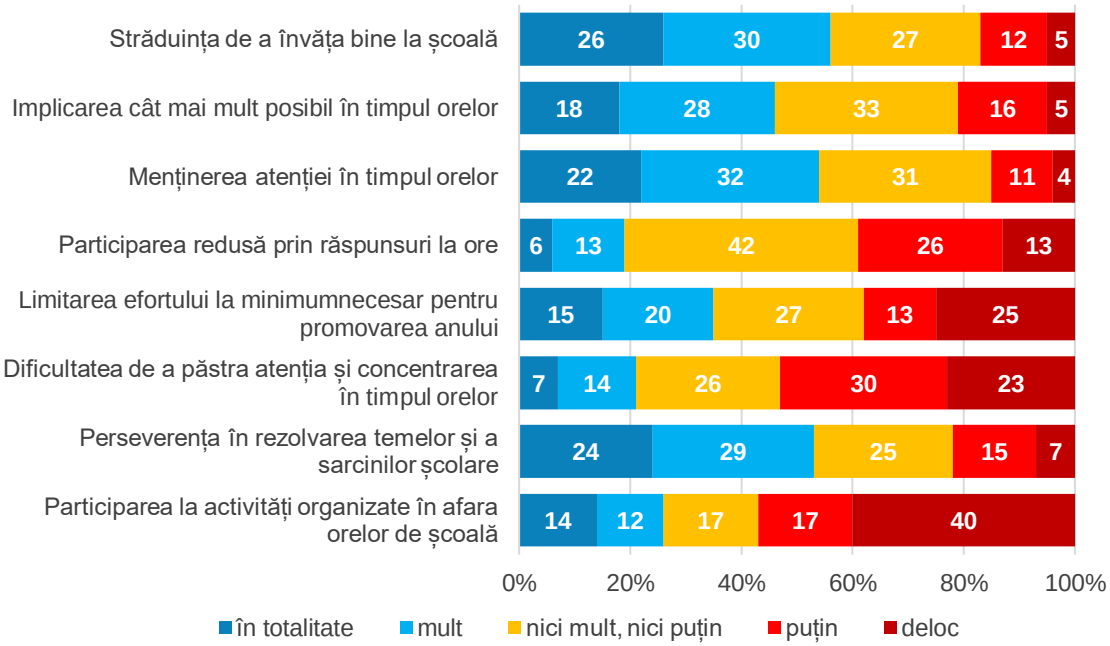
În același timp, profilul nu este unul uniform pozitiv. Valoarea relativ ridicată înregistrată de itemul referitor la dificultatea de a păstra atenția și concentrarea în timpul orelor (M = 3,47) indică și prezența unor dificultăți de concentrare. De asemenea, implicarea cât mai mult posibil în timpul orelor (M = 3,39) și participarea prin răspunsuri la ore (M = 3,28) apar la niveluri mai moderate, iar participarea la activități organizate în afara orelor de școală înregistrează cea mai scăzută medie din acest grup de itemi (M = 2,43). Totodată, valoarea obținută pentru itemul referitor la limitarea efortului la minimum necesar pentru promovarea anului (M = 3,14) sugerează că o parte dintre elevi raportează forme de implicare școlară mai puțin susținute (Tabelul III.2.).

În ansamblu, rezultatele conturează un profil de angajament comportamental **moderat**, în care sunt mai clar exprimate efortul pentru învățare, atenția în timpul orelor și perseverența în realizarea sarcinilor școlare, însă apar și provocări privind concentrarea, participarea activă la ore și implicarea în activități organizate în afara programului școlar.

Datele **aferente dimensiunii angajamentului comportamental** conturează un profil nuanțat al participării elevilor la activitățile școlare. Astfel, aproximativ 19% dintre elevi declară că, atunci când se află în clasă, răspund rar sau deloc în timpul orelor. În plus, în jur de 35% dintre aceștia afirmă că se implică la școală strict atât cât este necesar pentru a trece clasa, ceea ce indică prezența unui segment important de elevi cu o implicare școlară mai degrabă minimă.

Figura III.2. Distribuția procentuală a răspunsurilor primite din partea elevilor de etnie romă cu privire la angajamentul comportamental în învățare (aspecte vizate, la nivel de item) (%)

Q: Gândește-te cum este pentru tine la școală. Cât de mult ți se potrivesc următoarele propoziții? (afirmațiile supuse evaluării respondenților fac referire la aspectele incluse în figură). Sursa: sondajul în rândul elevilor.



În ceea ce privește efortul depus pentru învățare, aproximativ 56% dintre elevi consideră că se străduiesc să învețe bine la școală, ceea ce sugerează o orientare relativ consistentă spre asumarea responsabilităților școlare. Totodată, puțin peste jumătate dintre aceștia (aproximativ 54%) declară că sunt atenți în timpul orelor în mare măsură/ în totalitate. În același timp, aproximativ 21% recunosc că întâmpină în mare măsură dificultăți în a-și menține atenția și concentrarea în timpul activităților școlare (Figura III.2.). Privite împreună, aceste rezultate sugerează că implicarea comportamentală a elevilor nu este uniformă, ci include atât manifestări de efort și responsabilitate, cât și anumite dificultăți de concentrare și participare activă.

În afara orelor de curs, aproximativ 26% dintre elevi afirmă că participă la activități organizate în afara programului școlar, ceea ce indică un nivel relativ mai redus de implicare în acest tip de activități (Figura III.2.). În același timp, puțin peste jumătate dintre elevii chestionați (aproximativ 53%) declară că încearcă să finalizeze toate temele și responsabilitățile școlare în termenele stabilite, aspect care sugerează un nivel relativ ridicat de asumare a obligațiilor școlare.

În ansamblu, rezultatele evidențiază un **angajament comportamental variabil**, caracterizat atât prin manifestări consistente de implicare și responsabilitate școlară, cât și prin unele dificultăți legate de concentrare, participare activă la ore și implicare în activități organizate în afara programului școlar.

Analiza comparativă a **angajamentului comportamental** în funcție de **gen** evidențiază câteva diferențe importante în ceea ce privește implicarea activă în timpul orelor și asumarea responsabilităților școlare:

- Dintre elevii care declară că nu răspund la ore în cea mai mare parte a timpului, 19% sunt fete, proporție similară cu cea înregistrată în rândul băieților (18%).
- Referitor la implicarea activă în cadrul orelor, 51% dintre fete susțin că se implică cât de mult pot, comparativ cu 42% dintre băieți.

- În ceea ce privește efortul școlar depus, 30% dintre fete declară că „fac doar atât cât să trec clasa”, față de 39% dintre băieți. În oglindă, 61% dintre fete declară că se străduiesc să învețe bine în mare măsură/ totalitate, comparativ cu 52% dintre băieți.
- Mai mult de jumătate dintre eleve (60%) declară că, de cele mai multe ori, încearcă să finalizeze la timp toate temele și sarcinile școlare, comparativ cu 46% dintre băieți.
- În ceea ce privește dificultățile de menținere a atenției și concentrării, doar 21% dintre fete și 22% dintre băieți afirmă că, în timpul orelor, de cele mai multe ori sunt preocupați de altceva.
- În afara cadrului școlar, 16% dintre fete declară că desfășoară activități organizate în afara orelor de școală în mare măsură/ totalitate, comparativ cu 36% dintre băieți.

În ansamblu, analiza comparativă evidențiază un nivel mai ridicat al angajamentului comportamental în rândul fetelor, reflectat prin implicare activă în timpul orelor, străduință de a învăța bine la școală, atenție sporită și asumarea responsabilităților școlare. În cazul băieților apare mai frecvent o implicare școlară mai redusă în unele privințe, concomitent cu o participare mai mare la activități organizate în afara orelor de școală.

Evaluarea posibilității ca **angajamentul comportamental general** să difere semnificativ statistic în funcție de mediul unde se află școala, a indicat un nivel mai ridicat al implicării comportamentale în rândul elevilor care învață în mediul urban, comparativ cu cei care învață în mediul rural. Analiza comparativă a **angajamentului comportamental** în funcție de **mediul în care se află școala unde învață (rural/ urban)** subliniază, de asemenea, următoarele asemănări și variații:

- În privința participării la ore, procentul elevilor care declară că nu răspund frecvent la ore (mult și în totalitate) este similar în ambele medii (19%). Cu toate acestea, implicarea activă în timpul orelor prezintă valori ușor diferite: 44% dintre elevii din mediul rural și 49% dintre cei din mediul urban afirmă că se implică frecvent în învățare, cât de mult pot (mult și în totalitate).
- Referitor la limitarea efortului la minimum necesar pentru promovarea anului („fac doar atât cât să trec clasa”), 37% dintre elevii din mediul rural recunosc această conduită în mare măsură/ totalitate, comparativ cu 32% dintre cei din mediul urban.
- În ceea ce privește efortul depus pentru învățare, 53% dintre elevii din mediul rural se străduiesc să învețe bine, față de 59% dintre cei din mediul urban.
- Similar, menținerea atenției la ore este evaluată la un nivel ridicat de 53% dintre elevii din mediul rural și de 56% dintre cei din mediul urban.
- Dificultățile de a păstra atenția și concentrarea în timpul orelor prezintă valori apropiate: 22% dintre elevii din mediul rural și 20% dintre cei din mediul urban declară că, în timpul orelor, îi preocupă altceva.
- În privința finalizării temelor și sarcinilor școlare, 49% dintre elevii din mediul rural încearcă, de obicei, să le termine, față de 57% dintre cei din mediul urban.
- Participarea la activități organizate în afara orelor de școală este mai frecventă în mediul urban, 31% dintre elevi afirmând că desfășoară astfel de activități în mare măsură/ totalitate, față de 21% în mediul rural. Acest aspect poate reflecta existența unor oportunități mai numeroase și mai diversificate în mediul urban.

Astfel, datele sugerează că există asemănări între elevii din cele două medii în ceea ce privește dificultățile de a păstra atenția și concentrarea în timpul orelor, precum și frecvența oferirii de răspunsuri la clasă. În același timp, elevii din școli aflate în mediul urban tind să manifeste un angajament comportamental ușor mai ridicat în ceea ce privește străduința de a învăța bine, implicarea activă la ore și finalizarea temelor, în timp ce elevii din școli aflate în mediul rural raportează mai frecvent abordarea cu minim efort a sarcinilor școlare și o participare mai redusă la activități extracurriculare. Aceste variații pot fi puse în legătură cu diferențe de context între mediile în care funcționează unitățile de învățământ.

Analiza comparativă a **angajamentului comportamental** în funcție de **nivelul de învățământ** relevă, la rândul ei, câteva diferențe între elevii din învățământul gimnazial, liceal și profesional, care surprind variații în implicarea școlară, concentrarea la ore și desfășurarea activităților extracurriculare:

- În ceea ce privește abordarea cu efort minim a sarcinilor școlare („fac doar atât cât să trec clasa"), 36% dintre elevii din învățământul gimnazial consideră că acest comportament este valabil în mare măsură/ totalitate, comparativ cu 26% dintre liceeni.
- Referitor la activitățile organizate în afara orelor de școală, 22% dintre elevii din învățământul gimnazial, 40% dintre liceeni și 26% dintre elevii din învățământul profesional afirmă că participă la astfel de activități în mare măsură/ totalitate. Comparativ cu celelalte niveluri de învățământ, liceenii declară participarea în mare măsură (mult și în totalitate) la activități extracurriculare, posibil în contextul unor oportunități mai diverse și al unei autonomii mai crescute, specifice acestei vârste.
- În privința dificultăților de menținere a atenției și concentrării în timpul orelor, 14% dintre elevii din învățământul gimnazial, 11% dintre liceeni și 17% dintre elevii din învățământul profesional recunosc că, uneori, au alte preocupări. Această diferență sugerează descriptiv o prezență ceva mai redusă a dificultăților atenționale la nivel liceal, dar mai crescută la cel profesional.

În ansamblu, datele obținute sugerează că angajamentul comportamental tinde să includă mai frecvent orientarea spre sarcini minimale în perioada gimnazială, o participare mai ridicată la activități extracurriculare în liceu, iar învățământul profesional se caracterizează printr-o poziționare intermediară în ceea ce privește implicarea în activitățile organizate în afara orelor.

III.2.3. Angajamentul cognitiv în învățare

În continuare, analiza s-a bazat pe un set de șapte itemi care surprind strategiile cognitive utilizate de elevii de etnie romă în procesul de învățare, precum și timpul și efortul investite.

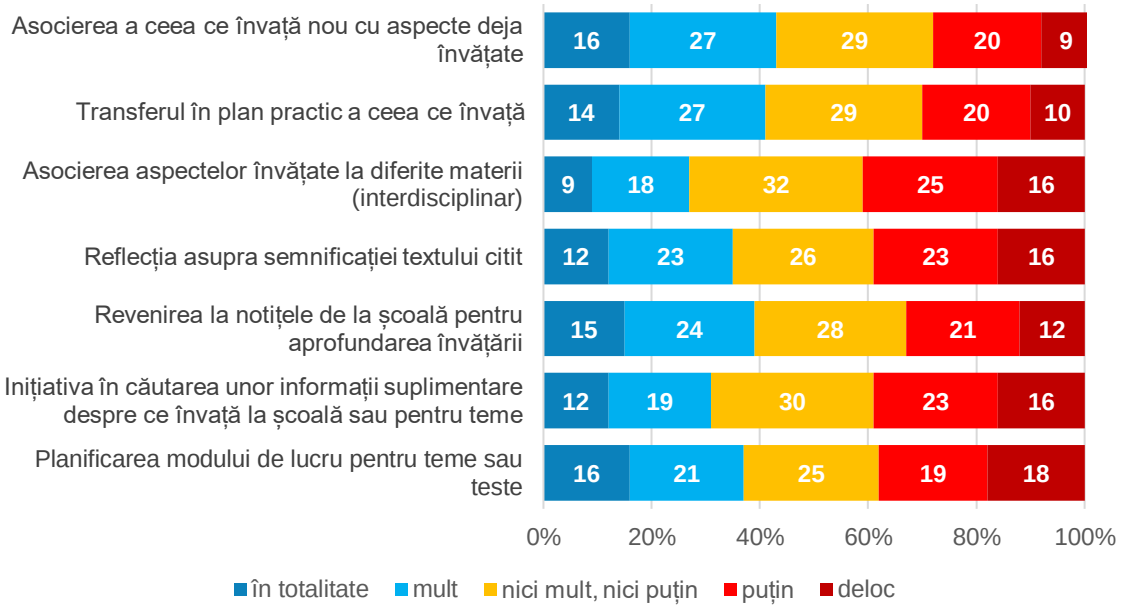
În profilul **angajamentul cognitiv general în învățare**, scorurile sunt mai scăzute, comparativ cu celelalte două subscale (dimensiunile afectivă și comportamentală) (Tabelul III.3.). Dintre strategiile investigate, cele mai frecvent menționate sunt asocierea a ceea ce învață nou cu aspecte deja învățate (M = 3,22), transferul în plan practic a ceea ce învață (M = 3,14) și revenirea la notițele de la școală pentru aprofundarea învățării (M = 3,09). Strategii mai puțin frecvente în cadrul răspunsurilor oferite de elevi sunt planificarea modului de lucru pentru teme sau teste (M = 2,98), reflecția asupra semnificației textului citit (M = 2,92), inițiativa în căutarea unor informații suplimentare despre ce învață la școală sau pentru teme (M = 2,87) și asocierea aspectelor învățate la diferite materii (M = 2,80).

Tabelul III.3. Date privind mediile și erorile standard pentru dimensiunea - angajament cognitiv în învățare la elevii de etnie romă

Aspecte vizate	Media	Eroarea standard
Asocierea a ceea ce învață nou cu aspecte deja învățate	3,22	0,03
Transferul în plan practic a ceea ce învață	3,14	0,03
Asocierea aspectelor învățate la diferite materii (interdisciplinar)	2,80	0,03
Reflecția asupra semnificației textului citit	2,92	0,04
Revenirea la notițele de la școală pentru aprofundarea învățării	3,09	0,03
Inițiativa în căutarea unor informații suplimentare despre ce învață la școală sau pentru teme	2,87	0,03
Planificarea modului de lucru pentru teme sau teste	2,98	0,04

Figura III.3. Distribuția procentuală a răspunsurilor primite din partea elevilor de etnie romă cu privire la angajamentul cognitiv în învățare (aspecte vizate, la nivel de item) (%)

Q: Atunci când înveți pentru școală, în ce măsură faci următoarele lucruri? (afirmațiile supuse evaluării respondenților fac referire la aspectele incluse în figură). Sursa: sondajul în rândul elevilor.



Rezultatele sugerează că angajamentul cognitiv al elevilor este exprimat mai ales prin raportarea noilor cunoștințe la ceea ce știu deja, prin valorificarea practică a celor învățate și prin reluarea notițelor pentru consolidarea învățării. În schimb, strategiile care presupun planificarea învățării, reflecția mai aprofundată asupra conținuturilor parcurse și realizarea de conexiuni între discipline apar mai puțin frecvent în răspunsurile elevilor. Acest profil poate indica o utilizare mai redusă a unor strategii de învățare autonome și de integrare a informației.

În privința **angajamentului cognitiv analizat în funcție de nivelul de învățământ**, rezultatele obținute indică faptul că liceenii prezintă un nivel semnificativ mai ridicat al angajamentului cognitiv, comparativ cu elevii din învățământul gimnazial. În schimb, analizele statistice nu au evidențiat diferențe semnificative statistic între elevii din învățământul gimnazial și cei din învățământul profesional în ceea ce privește angajamentul cognitiv în învățare.

Activarea conținuturilor anterioare

În general, în procesul de învățare, realizarea de legături între ceea ce învață nou și aspecte deja știute reprezintă o practică frecventă pentru aproximativ 43% dintre elevi (Figura III.3.).

Analiza comparativă pe **gen** evidențiază diferențe între modul în care elevii stabilesc conexiuni cu informații pe care deja le cunosc. Astfel, 45% dintre fete și 41% dintre băieți afirmă că realizează în mare măsură/ totalitate aceste asocieri. Datele sugerează, așadar, o utilizare relativ mai redusă a acestei strategii cognitive în rândul elevilor, ușor mai accentuată în cazul băieților.

În funcție de **mediul în care se află școala**, apar diferențe în privința realizării de legături cu aspecte deja cunoscute. Astfel, 37% dintre elevii care învață în mediul rural consideră că utilizează această strategie cognitivă în mare măsură/ totalitate, în timp ce, în cazul elevilor din mediul urban, proporția este mai ridicată (49%).

Privind comparativ distribuția în funcție de **nivelul de învățământ**, se observă că 27% dintre elevii din gimnaziu declară că realizează aceste asocieri în mare măsură/ totalitate, iar în rândul liceenilor, proporția celor care utilizează această strategie cognitivă este ușor mai ridicată (31%). Aceste date sugerează o utilizare ceva mai frecventă a acestei strategii pe măsură ce elevii avansează în parcursul școlar.

Transferul în practică al celor învățate

Reflecția asupra aplicabilității practice a informațiilor dobândite constituie o strategie cognitivă utilizată frecvent în învățare de aproximativ 41% din totalul elevilor participanți la studiu (Figura III.3.).

Analizând datele în funcție de **gen**, se constată că reflectarea asupra modului în care informațiile pot fi aplicate în viața de zi cu zi este manifestată într-o măsură similară: 41% din totalul fetelor declară că acest aspect este valabil în mare măsură/ totalitate, iar în cazul băieților, 40% indică faptul că utilizează această strategie de învățare, în aceeași măsură (mare/ în totalitate). Astfel, indiferent de genul elevilor, aceștia manifestă un grad comparabil de preocupare pentru aplicabilitatea practică a informațiilor dobândite.

În funcție de **mediul unde se află școala**, apar diferențe în privința percepțiilor elevilor cu referire la modul de aplicare a informațiilor în viața de zi cu zi. Astfel, 37% dintre elevii care învață în mediul rural consideră că utilizează această strategie cognitivă în mare măsură/ totalitate, în timp ce, în cazul elevilor din mediul urban, proporția celor care utilizează această strategie de învățare în mare măsură/ totalitate este mai ridicată (44%). Așadar, elevii care învață în mediul urban tind să manifeste un interes mai pronunțat pentru transferul în plan practic a informațiilor învățate, comparativ cu elevii din mediul rural.

În funcție de **nivelul de învățământ**, reflecția asupra aplicabilității practice a informațiilor învățate variază astfel: 39% dintre elevii de la gimnaziu declară că se gândesc cum anume să folosească informațiile din viața de zi cu zi în mare măsură/ totalitate, în timp ce în rândul liceenilor, 46% utilizează această strategie cognitivă de transfer în mare măsură/ totalitate. Datele obținute sugerează o preocupare mai constantă a elevilor de liceu pentru aplicarea practică a informațiilor învățate, comparativ cu elevii din învățământul gimnazial.

Realizarea de conexiuni între discipline (interdisciplinaritate)

În ansamblu, aproximativ 27% din totalul elevilor afirmă faptul că realizează, în mare măsură/ totalitate, asocieri între aspectele învățate la diferite materii, integrând astfel informațiile dobândite într-un cadru interdisciplinar (Figura III.3.).

Rezultatele obținute în funcție de **gen** indică faptul că realizarea de conexiuni între informațiile învățate la diferite discipline este o strategie prezentă într-o măsură apropiată la fete și băieți. Astfel, 28% dintre fete declară că aplică această strategie cognitivă în mare măsură/ totalitate, iar în cazul băieților, proporția este de 27%. Datele sugerează, așadar, că elevii tind să realizeze conexiuni între diferitele materii în aproximativ aceeași măsură.

Comparativ, în funcție de **mediul rural/ urban al școlii**, realizarea de conexiuni între conținuturile studiate la diferite discipline pare să fie mai frecventă în rândul elevilor din mediul urban. Astfel, 29% dintre aceștia declară că aplică această strategie în mare măsură/ totalitate, iar în rândul elevilor din mediul rural, proporția este puțin mai redusă (25%). Aceste date sugerează o utilizare ceva mai frecventă a acestei strategii în mediul urban.

Reflecția asupra textului citit

În ansamblu, aproximativ 35% dintre elevi declară că, în timpul lecturii, formulează frecvent (mult și în totalitate) întrebări despre intenția și mesajul autorului (Figura III.3.).

Analiza datelor în funcție de **gen** indică faptul că reflecția asupra semnificației textului citit tinde să fie mai frecventă în rândul fetelor, comparativ cu băieții. Astfel, 38% dintre fete afirmă că se întreabă deseori ce mesaj vrea să transmită autorul, față de 32% în cazul băieților. Prin urmare, datele sugerează o preocupare ceva mai constantă a fetelor pentru înțelegerea semnificației textului citit.

În funcție de **mediul în care este situată școala**, reflecția în timpul lecturii asupra mesajului autorului pare să fie mai frecvent întâlnită în rândul elevilor din mediul urban (40%) decât în cazul celor din mediul rural (30%). Aceste rezultate sugerează că elevii din mediul urban tind să acorde o atenție mai consistentă înțelegerii mesajului textului citit.

În funcție de **nivelul de învățământ**, se constată diferențe și în ceea ce privește strategiile de lectură. Astfel, 32% dintre elevii din învățământul gimnazial declară că reflectează asupra mesajului textului în mare măsură/ totalitate, față de 43% dintre liceeni și 37% dintre elevii din învățământul profesional. Rezultatele indică faptul că liceenii tind să manifeste un nivel mai ridicat de reflecție asupra semnificației textului citit, comparativ cu ceilalți elevi.

Consolidarea învățării prin revenirea la notițe

Afirmația potrivit căreia elevii **revin periodic asupra notițelor realizate la școală**, în scopul aprofundării, este considerată valabilă în mare măsură/ totalitate de aproximativ 39% din totalul elevilor (Figura III.3.).

Comparațiile realizate în funcție de **gen** relevă faptul că revizuirea notițelor școlare pentru consolidarea învățării tinde să fie mai frecventă în rândul fetelor (43%), comparativ cu băieții (35%). Astfel, fetele tind să manifeste un angajament cognitiv mai frecvent în sensul revizuirii active a materialului școlar, comparativ cu băieții.

După **mediul școlii**, revenirea la notițele de la școală pentru consolidarea învățării este mai frecventă în rândul elevilor din mediul urban (41%) decât al celor din mediul rural (37%). Așadar, elevii care învață în mediul urban manifestă o preocupare mai constantă pentru revizuirea materialului școlar pentru aprofundarea învățării, comparativ cu elevii din mediul rural.

În funcție de **nivelul de școlarizare**, 38% dintre elevii din învățământul gimnazial declară că apelează la această strategie de învățare în mare măsură/ totalitate, 44% dintre liceeni susțin că citesc deseori notițele pentru a înțelege mai bine materiile studiate și 34% dintre elevii din învățământul profesional susțin că utilizează această strategie cognitivă. Rezultatele obținute indică faptul că elevii de liceu tind să manifeste o preocupare mai constantă pentru revizuirea notițelor, comparativ cu elevii din învățământul gimnazial și profesional.

Căutarea autonomă de informații suplimentare

În general, în ceea ce privește inițiativa de a căuta informații suplimentare referitoare la activitățile desfășurate la școală sau necesare realizării temelor, aproximativ 31% dintre elevi afirmă că apelează la această strategie cognitivă în mod frecvent (mult și în totalitate) (Figura III.3.).

Analizând datele în funcție de **gen**, această strategie cognitivă apare mai frecvent în rândul fetelor (34%), comparativ cu băieții (28%). Datele sugerează, astfel, că fetele tind să manifeste un nivel ceva mai ridicat de autonomie în aprofundarea informațiilor, comparativ cu băieții.

În funcție de **mediul în care se află școala**, inițiativa de a căuta în mod autonom informații suplimentare referitoare la activitățile desfășurate la clasă sau la realizarea temelor este mai pronunțată în rândul elevilor din mediul urban (34%), comparativ cu cei din mediul rural (27%). Se evidențiază, astfel, o tendință mai accentuată către învățarea autonomă în mediul urban, unde ponderea răspunsurilor favorabile este mai ridicată decât în mediul rural.

Datele colectate cu privire la această strategie cognitivă indică, de asemenea, diferențe în funcție de **nivelul de învățământ**. Astfel, în rândul elevilor din învățământul gimnazial, 30% caută singuri informații în mare măsură/ totalitate, în timp ce 38% dintre liceeni indică o frecvență mai mare a căutării independente de informații. Prin urmare, se poate observa o tendință de creștere a autonomiei în învățare pe măsură ce elevii avansează în parcursul educațional, liceenii manifestând în mare măsură această strategie decât elevii din învățământul gimnazial.

Planificare modului de lucru pentru teme sau teste

Din totalul elevilor participanți la studiu, aproximativ 37% au declarat că, în situația în care au de realizat o temă sau de susținut un test, elaborează frecvent un plan de lucru, ceea ce indică o utilizare moderată a acestei strategii de organizare a sarcinilor școlare (Figura III.3.).

În funcție de **gen**, această strategie cognitivă este mai frecvent întâlnită în rândul fetelor (42%) decât în rândul băieților (34%). Datele sugerează utilizarea în mare măsură a planificării în cazul fetelor, deși dificultăți în asumarea sistematică a acestei strategii apar în ambele grupuri.

În funcție de **mediul în care se află unitatea de învățământ**, utilizarea planificării ca strategie de organizare a temelor sau testelor tinde să fie mai frecventă în rândul elevilor din mediul urban (42%), comparativ cu cei din mediul rural (33%). Rezultatele evidențiază o diferență

moderată în favoarea elevilor din mediul urban în ceea ce privește adoptarea acestei strategii cognitive, ceea ce poate sugera un nivel ceva mai ridicat de organizare a învățării în acest context.

În funcție de **nivelul de învățământ**, planificarea modului de lucru pentru teme sau teste prezintă variații. Astfel, 34% dintre elevii din ciclul gimnazial, 52% dintre liceeni și 37% dintre elevii din învățământul profesional afirmă că își planifică activitatea în prealabil în mare măsură/ totalitate. Analiza comparativă sugerează că liceenii utilizează în mare măsură această strategie cognitivă de planificare, comparativ cu elevii din ciclul gimnazial și cei din învățământul profesional. De asemenea, aceste rezultate pot indica o tendință de dezvoltare a competențelor de organizare și gestionare a sarcinilor de învățare pe măsură ce elevii avansează în parcursul educațional.

III.2.4. Încrederea elevilor că pot face față cerințelor școlii și angajamentul în învățare

Această secțiune surprinde percepția elevilor de etnie romă privind capacitatea de a face față cerințelor profesorilor la majoritatea materiilor. Acest item referitor la **autoeficacitatea academică percepută** a fost aplicat doar subgrupului de elevi care au răspuns pozitiv la întrebarea referitoare la intrarea pe locuri speciale destinate elevilor de etnie romă pentru liceu/ școală profesională (conform filtrului din chestionarul pentru elevi), de aceea distribuțiile sunt relevante doar în cadrul acestui subeșantion.

În raport cu angajamentul în învățare, autoeficacitatea academică reprezintă un aspect al **condițiilor de bază pentru implicare**. Literatura de specialitate notează că elevii care se simt capabili să facă față cerințelor școlare au mai multe șanse să își mențină efortul/ perseverența și utilizează eficient strategii de învățare, atunci când sarcinile devin solicitante (Bandura, 1997; Zimmerman, 2002), iar acest lucru poate fi înțeles în cadrul conceptualizării angajamentului ca fenomen multidimensional – afectiv, comportamental și cognitiv (Fredricks et al., 2004).

Invers, atunci când elevul resimte frecvent că „nu poate ține pasul", apar comportamente de evitare, demotivare și retragere din activități, inclusiv **absența de la școală**. Din acest motiv, autoeficacitatea academică funcționează ca un reper util în înțelegerea relației dintre experiența școlară și manifestările angajamentului afectiv, comportamental și cognitiv, inclusiv variațiile acestuia.

Percepția capacității de a face față cerințelor școlare

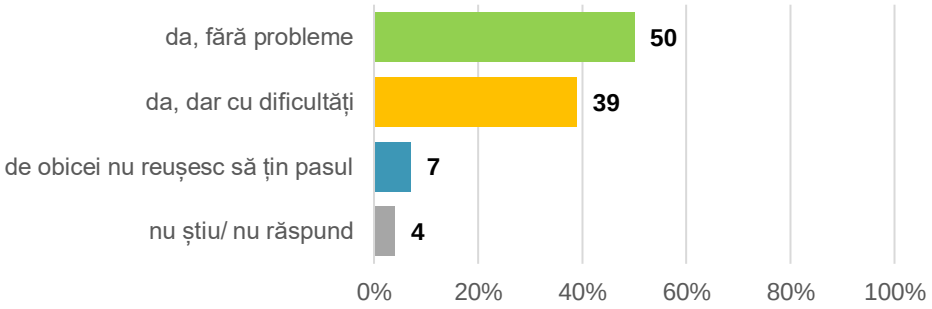
Întrebarea „Ai simțit că poți face față cerințelor profesorilor, la majoritatea materiilor?" surprinde capacitatea percepută de a ține pasul cu cerințele școlare sau încrederea elevilor că pot reuși la școală. Răspunsurile sunt ordonate pe un continuum, de la „da, fără probleme" (încredere ridicată), la „da, dar cu dificultăți" (încredere moderată, cu efort și obstacole), până la „de obicei nu reușesc să țin pasul" (încredere scăzută). Categoria „nu știu/ nu răspund" nu exprimă un nivel al capacității percepute și nu este inclusă în această analiză.

La nivelul eșantionului eligibil pentru acest item (elevi intrați pe locurile special alocate celor de etnie romă), aproximativ jumătate dintre elevi declară că pot face față cerințelor **fără probleme (50%),** iar o proporție importantă declară că pot face față, dar **cu dificultăți (39%).** Celelalte categorii de răspuns („de obicei nu reușesc să țin pasul" și „nu știu/ nu răspund") au ponderi mai reduse, iar estimările asociate acestora sunt mai puțin precise (Figura III.4.). Aceste rezultate sugerează că o parte foarte importantă a elevilor din acest subeșantion nu spune „nu

pot", ci mai degrabă „pot, dar îmi este greu", ceea ce ne indică faptul că există spațiu pentru măsuri de sprijin care să reducă dificultățile curente.

Figura III.4. Capacitatea percepută de a face față cerințelor profesorilor – distribuția răspunsurilor elevilor (total) (%)

Q: Ai simțit că poți face față cerințelor profesorilor, la majoritatea materiilor?
Sursa: sondajul în rândul elevilor intrați pe locurile special alocate celor de etnie romă.



Conform datelor colectate (Tabel III.4.), distribuția răspunsurilor pe subgrupuri (gen, mediul școlii și nivelul de învățământ) este, în linii mari, similară cu distribuția totală. Pentru subgrupurile de elevi liceeni și din mediul urban, aproximativ jumătate declară că pot face față cerințelor fără probleme, iar o proporție comparabilă declară că pot face față, însă cu dificultăți. Nu se evidențiază diferențe consistente între fete și băieți iar distribuția este comparabilă cu totalul în mediul urban și la nivel liceal, ceea ce susține ideea unor intervenții aplicabile pe scară largă, ca rutine în clasă, completate de sprijin țintit la nevoile identificate.

Tabelul III.4. Capacitatea percepută de a face față cerințelor profesorilor – distribuția răspunsurilor elevilor, pe subgrupuri (%)

Categorie	Grup	Da, fără probleme (%)	Da, dar cu dificultăți (%)
Mediul unde este situată școala	Urban	50	41
Nivel învățământ	Liceal	50	41
Sex	F	50	39
Sex	M	51	39
Total	**Total**	**50**	**39**

Notă: Procentele sunt estimări ponderate; intervalele de încredere sunt de 95%. În tabel sunt prezentate doar categoriile care îndeplinesc criteriile de raportare pentru precizie (număr respondenți și coeficientul de variație).

Relația între angajamentul în învățare și încrederea că pot face față cerințelor

Analiza arată că, în cazul elevilor liceeni de etnie romă, un nivel mai ridicat al implicării în învățare este asociat cu mai multă încredere în propria capacitate de a face față cerințelor profesorilor. Cu alte cuvinte, elevii care se simt mai implicați în activitățile de învățare tind să creadă, într-o măsură mai mare, că pot răspunde adecvat cerințelor școlare. Mai exact, pentru fiecare punct în plus la scorul general al implicării în învățare, șansele ca elevii să raporteze un nivel mai ridicat de încredere sunt de aproape trei ori mai mari (OR = 2,96).

Aceeași tendință se regăsește și atunci când sunt analizate separat cele trei dimensiuni ale angajamentului: afectiv (OR = 2,63), comportamental (OR = 2,53) și cognitiv (OR = 1,75).

Dintre acestea, implicarea afectivă și cea comportamentală au o legătură mai puternică cu încrederea elevilor că pot face față cerințelor profesorilor. În ansamblu, rezultatele sugerează o relație consistentă între felul în care elevii își percep propria implicare în învățare și modul în care își evaluează capacitatea de a răspunde cerințelor școlare.

Relația dintre angajamentul în învățare și starea de bine la școală

Rezultatele arată că elevii care se simt mai implicați în învățare tind să raporteze și o stare de bine mai ridicată la școală. Această relație apare atât la nivelul scorului global al implicării, cât și la nivelul fiecăreia dintre cele trei dimensiuni analizate. Mai precis, pentru fiecare punct în plus la scorul general al implicării în învățare, șansele ca elevii să declare un nivel mai ridicat al stării de bine la școală sunt de aproximativ 2,5 ori mai mari (OR = 2,55).

Dintre cele trei dimensiuni, componenta afectivă este cea mai puternic asociată cu starea de bine (OR = 2,87), urmată de cea comportamentală (OR = 1,96) și de cea cognitivă (OR = 1,59). Aceste rezultate sugerează că elevii care se simt mai interesați, mai implicați și mai conectați la activitățile de învățare tind să se simtă și mai bine la școală.

Relația între angajamentul în învățare și absenteismul școlar

Analiza sugerează că elevii mai implicați în învățare, atât la nivel global, cât și la nivelul celor trei dimensiuni analizate, tind să lipsească mai rar de la școală din motive legate direct de experiența școlară (plictiseală, dificultăți de adaptare la cerințele școlare, percepția inutilității conținuturilor învățate).

De asemenea, o implicare mai mare în învățare se asociază și cu o frecvență mai redusă a absențelor explicate prin motive de organizare personală, cum ar fi dificultatea de a se trezi la timp pentru a ajunge la școală. În schimb, elevii mai implicați tind să invoce mai frecvent motive legate de probleme de sănătate atunci când lipsesc. În ceea ce privește motivele logistice, precum transportul sau naveta, rezultatele nu indică asocieri clare. Totodată, un nivel mai ridicat al implicării în învățare, mai ales pe dimensiunea comportamentală, se asociază cu o tendință mai redusă de a invoca motive extrașcolare pentru absențe, cum ar fi munca, responsabilitățile gospodărești sau îngrijirea celor mai mici.

III.2.5. Ilustrare calitativă: angajamentul în învățare al elevilor

Această secțiune valorifică datele colectate prin intermediul focus grupurilor realizate cu părinții elevilor de etnie romă din școlile cuprinse în studiul calitativ și al interviurilor cu tineri aflați în abandon școlar și părinții lor, în comunitățile selectate. Analiza urmărește modul în care părinții descriu angajamentul copiilor în raport cu școala și învățarea: sensurile atribuite educației, interesul pentru învățare, participarea și perseverența, relația cu efortul în învățare, formele de sprijin oferite în familie, autonomia în realizarea sarcinilor școlare, precum și dificultățile care pot fragiliza implicarea elevilor. Datele sunt utilizate cu rol ilustrativ și interpretativ, pentru a completa și nuanța rezultatele cantitative prezentate în capitolele anterioare.

Valorizarea educației și sensurile atribuite școlii

Datele calitative indică faptul că părinții atribuie educației o valoare ridicată, formulată în principal în termeni instrumentali și aspirațional. În discursul acestora, școala este asociată atât cu achizițiile de bază ale alfabetizării - „*să știe să scrie, să citească, să numere*” (părinte -

elev, focus grup, urban) - cât și, mai larg, cu ideea de viitor, autonomie și posibilitate de reușită socială. Frecventarea școlii este astfel prezentată ca o condiție necesară pentru „*a ajunge cineva*", pentru accesul la muncă și pentru construirea unei traiectorii de viață diferită de cea a generațiilor anterioare.

Atunci când justifică importanța școlii prin raportare la viitorul copilului, părinții descriu educația ca investiție și obligație morală, dar și ca mijloc de protecție împotriva excluziunii sociale și profesionale. În această logică, lipsa școlarizării este asociată cu restrângerea severă a oportunităților de viață:

> *Vor în viață, pe viitor, ca să fie cineva, să fie bine?...(atunci) să fie școală.* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Nici carnet de șofer nu poți să ai, dacă nu ai școală.* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Pentru viitorul lui, să învețe ceva, să facă o meserie.* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Să aibă o diplomă, să poată să se angajeze.* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Foarte greu să te angajezi undeva fără 10 clase minim.* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Dacă ei nu fac școală, n-au niciun viitor.* (părinte - elev, focus grup, rural)

Discursul parental reflectă, totodată, o valorizare puternică a educației ca o cale de mobilitate socială și ca alternativă la munca fizică precară. În mai multe situații, părinții formulează explicit această opoziție între școală și propria experiență a muncii dificile:

> *Fără școală nu poți să faci nimic.* (părinte - tânăr în abandon, rural)
> *Fără carte nu faci nimic.* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *E pentru binele lor să vină (la școală, n.n.). N-o să poată nimic în viață fără școală.* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Să nu muncească la sapă ca noi.* (părinte - elev, focus grup, rural)

În unele focus grupuri, această valorizare a educației este susținută și prin referirea la aspirațiile profesionale exprimate de copii, școala fiind asociată cu accesul la profesii valorizate social și cu depășirea condiției actuale:

> *A mea a vrut să se facă doctoriță.* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Băiatul meu vrea să se facă pilot de avion.* (părinte - elev, focus grup, rural)

Pe de altă parte, presiunea anturajului și modelele sociale influențează negativ motivația. Părinții semnalează influența grupului și a modelelor sociale care pot submina interesul copiilor pentru școală și pentru reguli:

> *Sunt influențați de modelele celor care fac bani ușor.* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Când mergi cu 4-5 în grup, aduce la cale și faci și tu ca ei.* (părinte - elev, focus grup, rural)

Angajamentul față de școală: între obligație, aspirație și plăcerea de a învăța

Deși părinții intervievați valorizează puternic educația, totodată descriu raportarea copiilor lor la școală într-o manieră realistă, fără idealizare. Frecventarea școlii nu este asociată automat cu entuziasmul sau cu plăcerea de a merge la școală. În unele situații, părinții surprind explicit această diferență: „*Ei, nu chiar așa, cu bucurie.*" (părinte - elev, focus grup, urban).

În acest sens, între modul în care părinții justifică importanța școlii și felul în care descriu motivația copiilor apare o diferență clară. Adulții invocă frecvent viitorul profesional, necesitatea unei diplome, accesul la muncă și ideea de „*a ajunge cineva*", dar recunosc totodată că, în percepția copiilor, prezența la școală este adesea legată mai degrabă de obligație de moment, decât de o orientare clar formulată spre continuarea studiilor. În acest sens, unii părinți afirmă că „*vin la școală că în primul rând ... sunt obligați*" și că „*nu vine niciun copil (…) că vreau să termin nu știu ce facultate*" (părinte - elev, focus grup, rural*).*

În alte cazuri, implicarea este descrisă ca fiind nesigură și dependentă de alți factori care influențează consecvența:

> *Învăța, dar nu vroia el.* (părinte - tânăr în abandon, rural)
> *Dacă el nu are ambiția aia să învețe...* (părinte - tânăr în abandon, urban)

Aceste formulări sugerează că, între discursul aspirațional al părinților și experiența concretă a învățării copiilor, poate exista o tensiune. În acest cadru, părinții descriu mai frecvent motive legate de viitor și de obligație, iar mai rar plăcerea directă a învățării.

În unele relatări apar forme de raportare pozitivă la școală, în care participarea nu este descrisă doar ca obligație, ci și ca experiență dorită și o deschidere a copilului către continuarea studiilor:

> *Chiar mi-a zis băiatul că el chiar ar vrea să meargă mai departe*. (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Pentru că îi place școala. Îi place să învață. Chiar ei zic de dimineață: hai mamă la școală.* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Mai ales fetița, dacă e răcită și nu vine la școală, plânge: «Du-mă la școală!».* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Da, ... dacă îi spun să nu vină că e bolnavă, ea tot plânge să vină*. (părinte - elev, focus grup, rural)

Sprijinul parental, autonomia și limitele învățării acasă

În focus grupurile cu părinții elevilor sunt prezente numeroase referiri la practicile de susținere a învățării, iar unii dintre participanți descriu un sprijin diferențiat în funcție de vârsta copilului. În acest sens, părinții arată că intervenția lor vizează stimularea participării școlare, susținerea realizării sarcinilor și încurajarea copilului să continue efortul de învățare: „*Noi trebuie să-i stimulăm un pic, că dacă nu, nu mai vin la școală*." (părinte - elev, focus grup, rural); „... *pe cei mici îi mai ajutăm. Ăștia mai mari se descurcă și singuri*" (părinte - elev, focus grup, rural); de asemenea, unii părinți aduc în discuție sprijinul oferit de copiii mai mari celor mai mici pentru clarificarea unor sarcini de învățare.

Își face temele, pentru că noi suntem și-l ajutăm. (părinte - elev, focus grup, rural)
Mamele, soții, frații îi ajută. (părinte - elev, focus grup, rural)
Păi, de exemplu, dacă termină astăzi la ora 12:00... Dau un exemplu. La 12:00, la 1:00, la cât termină. Merge acasă, se schimbă, mănâncă și o oră își face temele, ce a avut de făcut. După aia mai stăm un pic, mai citim, mai ne jucăm, după aia iarăși mai scriem altceva... (părinte - elev, focus grup, urban)

Pentru elevii mai mici, intervenția parentală include solicitarea reflecției și reamintirea indicațiilor primite la școală: „*stai și gândește-te, adu-ți aminte ce-a spus doamna profesoară*" (părinte - elev, focus grup, rural). În alte situații, copiii sunt încurajați să-și rezolve autonom sarcinile școlare, părintele asumând mai ales un rol de supraveghere: „*îi spun Nu, nu! Eu stau lângă tine și mă uit ce faci și tu faci singurel*" (părinte - elev, focus grup, urban).

Totodată, nivelul educațional al părinților este în majoritatea cazurilor redus (3–8 clase, cu excepții punctuale de liceu), iar acest lucru se reflectă și în modul în care aceștia vorbesc despre competența lor de a oferi sprijin pentru învățare:

Eu chiar nu înțeleg. (părinte - elev, focus grup, rural)
Nu știm să-l ajutăm. (părinte - elev, focus grup, rural)
Își face singur (temele, n.n.), pentru că noi nu știm să-l ajutăm. (părinte - elev, focus grup, rural)

În interviurile realizate cu părinții unor tineri aflați în abandon școlar, sprijinul parental este, de asemenea, prezent, dar apare frecvent limitat de resursele și competențele disponibile în familie. Implicarea este exprimată prin formulări care sugerează preocuparea pentru protejarea timpului de învățare și pentru susținerea efortului copilului:

Nu-l puneam la muncă. El era numai cu cartea. (părinte - tânăr în abandon, rural).
Băiatul scria mult, foarte mult. Îl apuca 1:00-2:00 noaptea. Scria. (părinte - tânăr în abandon, rural).

În absența unui sprijin academic în familie, elevii recurg la alte modalități de sprijin, menționate de părinți, precum ajutorul fraților mai mari, aplicațiile educaționale sau telefonul: „...*la inteligența artificială, la telefon*" (părinte - elev, focus grup, rural). Aceste exemple arată că realizarea sarcinilor școlare se sprijină, în unele cazuri, pe forme de autonomie dezvoltate în contextul unor limite ale sprijinului care poate fi oferit acasă.

Un alt element recurent în discursul părinților din focus grupuri este percepția unui decalaj între nivelul școlii din mediul rural și cel al unităților urbane. Această diferență este invocată direct de unii părinți în fața copiilor: „*Dacă aici ești de 10, imaginează-ți la oraș ești de 5*" (părinte - elev, focus grup, rural). Tranziția către liceu este descrisă ca dificilă, copilul fiind nevoit „*să țină pasul*" cu un nivel curricular perceput ca mai ridicat, iar „*materia în sine este diferită în oraș*". În aceste relatări apare conștientizarea limitelor pregătirii oferite de școala locală și a dificultăților care pot apărea în contextul tranziției școlare.

În alte cazuri, dificultățile legate de implicarea în învățare sunt puse de părinți și în legătură cu presiunea grupului de colegi. Aceasta apare mai ales în situațiile în care copilul evită să se

expună școlar, de teama etichetării sau a reacțiilor din partea celorlalți copii. Unele relatări sugerează astfel comportamente de auto-limitare a performanței:

> *Ana mea a decăzut. Deci știe, dar nu vrea să răspundă la ore. Ca să ia note proaste și să n-o mai facă copiii tocilară.* (părinte - elev, focus grup, rural).
> *Nu mai învăț, că m-au făcut copiii tocilar, așa mi-a spus.* (părinte - elev, focus grup, rural).

Aceste exemple indică faptul că relațiile dintre colegi sau în grupul extins pot influența nu doar starea de bine a copilului, ci și disponibilitatea acestuia de a participa activ și de a-și valorifica resursele.

Din relatările unor adolescenți care au abandonat școala, propria familie a fost principalul actor care a încercat să intervină în a-i convinge să continue să învețe, prin rugăminți repetate. Aceștia îi menționează frecvent pe părinți (în special pe mamă) ca fiind cei care au încercat să îi convingă să revină la școală, însă aceste încercări nu sunt percepute ca suficiente:

> *Părinții s-au rugat de mine ani buni.* (tânăr în abandon, interviu, rural)
> *Mami tot așa mi-a făcut, s-a rugat de mine.* (tânăr în abandon, interviu, rural)

În ansamblu, datele calitative colectate sugerează că părinții, în general, valorizează puternic educația pentru copiii lor și încearcă să-i susțină, însă angajamentul acestora în învățare este descris ca rezultat al unei combinații între motivația copilului, sprijinul oferit în familie, capacitatea de a face față cerințelor școlare și influențele exercitate de mediul relațional. Astfel, între valorizarea declarativă a școlii și implicarea efectivă în învățare se conturează adesea tensiuni, vulnerabilități și diferențe importante de experiență școlară.

III.2.6. Concluzii

Rezultatele obținute sugerează faptul că angajamentul elevilor de etnie romă în învățare se configurează, în ansamblu, la un nivel moderat, cu variații semnificative între dimensiuni, subgrupuri și niveluri de școlarizare.

La nivel afectiv**,** datele indică o raportare relativ favorabilă față de școală, susținută mai ales de interesul pentru conținuturile învățării și de valoarea acordată relațiilor cu colegii de la școală. Plăcerea de a învăța și entuziasmul de a merge la școală rămân însă doar moderat percepute de elevi, ceea ce indică un potențial real de consolidare. Fetele tind să se raporteze mai favorabil la procesul de învățare în ansamblu, în timp ce băieții valorizează în mai mare măsură apartenența la grupul de colegi. Elevii din școli aflate în mediul rural manifestă un interes ușor mai ridicat pentru conținuturile învățării și o anticipare preponderent pozitivă a experienței școlare, fără ca această diferență să se mențină și în celelalte dimensiuni ale angajamentului. Implicarea afectivă este mai pronunțată în învățământul gimnazial și tinde să se diminueze la liceu, menținându-se la un nivel moderat în învățământul profesional - tendință care poate fi pusă în legătură cu creșterea complexității cerințelor, schimbarea priorităților specifice adolescenței și percepția aplicabilității conținuturilor.

Angajamentul comportamental se sprijină în principal pe străduința de a învăța bine la școală și pe menținerea atenției la clasă, în timp ce implicarea activă la clasă, participarea constantă prin răspunsuri la ore și implicarea în activități extracurriculare rămân mai puțin dezvoltate în percepția elevilor de etnie romă. Datele descriu un profil variabil, în care manifestările de responsabilitate și implicare coexistă cu dificultăți de a păstra atenția și concentrarea în timpul orelor și forme selective de participare prin răspunsuri la ore.

Fetele prezintă un nivel mai consistent al angajamentului comportamental reflectat în străduința de a învăța bine la școală, menținerea atenției în timpul orelor, asumare mai clară a responsabilităților școlare, în timp ce băieții tind spre o implicare mai selectivă și o orientare mai accentuată spre activități organizate în afara orelor de școală. Diferențele între elevii din școli aflate în mediul urban și cei care învață în mediul rural sunt reduse în privința dificultăților de a păstra atenția și concentrarea în timpul orelor și a frecvenței răspunsurilor oferite la ore. Totuși, elevii din mediul urban tind să raporteze un angajament comportamental ușor mai ridicat, reflectat în implicarea cât mai mult posibil în timpul orelor, străduința de a învăța bine la școală și perseverența în rezolvarea temelor și a sarcinilor școlare. În cazul elevilor din mediul rural, se observă mai frecvent o percepție orientată către o abordare a sarcinilor școlare cu minim efort și o participare mai redusă la activitățile extracurriculare.

Angajamentul cognitiv al elevilor este orientat preponderent spre asocierea a ceea ce învață nou cu aspecte deja învățate, transferul în plan practic a ceea ce învață și revenirea la notițele de la școală pentru aprofundarea învățării. Strategiile care presupun planificarea modului de lucru pentru teme sau teste, reflecția asupra semnificației textului citit și asocierea aspectelor învățate la diferite materii (interdisciplinar) sunt utilizate mai rar, ceea ce sugerează nevoi specifice de sprijin pentru dezvoltarea competențelor de planificare, reflecție și integrare în învățare. Fetele și elevii care învață în mediul urban utilizează în mare măsură strategii cognitive complexe precum reflecția, revizuirea notițelor, explorare autonomă a informațiilor suplimentare, planificarea învățării, iar liceenii se diferențiază față de elevii din celelalte niveluri printr-o utilizare sporită a acestor strategii.

Referitor la autoeficacitatea academică percepută, aproximativ jumătate dintre elevii din subeșantionul analizat declară că pot face față cerințelor școlare fără dificultăți, iar o proporție importantă declară că reușesc numai cu un efort suplimentar. Acest profil poate indica nevoia unor intervenții țintite de consolidare a încrederii în propriile competențe școlare. Cei care resimt frecvent că „nu pot ține pasul" tind să dezvolte comportamente de evitare și retragere, inclusiv absenteism. Invers, un angajament școlar mai ridicat (pe oricare dintre cele trei dimensiuni) se asociază consistent cu o încredere mai mare în propriile capacități, o stare de bine mai accentuată la școală și o probabilitate mai redusă de a invoca motive de absență legate de dificultăți școlare sau lipsă de sens a conținuturilor. Dintre cele trei dimensiuni, componenta afectivă prezintă cele mai puternice asocieri atât cu autoeficacitatea, cât și cu starea de bine, ceea ce sugerează că intervențiile orientate spre motivație și sentiment de apartenență pot genera efecte mai largi decât cele focalizate exclusiv pe comportamente observabile sau strategii cognitive. De asemenea, un nivel superior al angajamentului școlar - atât global, cât și pe dimensiunile afectivă, comportamentală și cognitivă - se asociază consistent cu o autoeficacitate mai ridicată și cu o stare de bine școlară.

Perspectiva calitativă a părinților completează și nuanțează aceste rezultate. Aceasta evidențiază că valorizarea educației la nivel parental nu se transferă automat în angajament școlar la copil, întrucât în multe relatări, frecventarea școlii apare legată mai ales de obligație, iar mai rar de plăcerea directă a învățării. Totodată, sprijinul familial susține angajamentul în învățare, prin încurajare, supraveghere și implicare în activitățile școlare, dar este adesea limitat de propriile resurse educaționale ale părinților. În aceste condiții, autonomia elevilor apare frecvent invocată în contextul unor limite ale sprijinului oferit acasă, mulți copii fiind nevoiți să lucreze singuri sau să recurgă la forme alternative de ajutor pentru a face față cerințelor școlare. În același timp, angajamentul în învățare poate fi fragilizat atât de dificultățile de a face față cerințelor școlare, cât și de presiunea grupului de egali, care poate influența abandonul școlar, evitarea participării vizibile și auto-limitarea performanței.

III.3. EXPERIENȚA DE ÎNVĂȚARE A ELEVILOR DE ETNIE ROMĂ: SPRIJINUL PERCEPUT

Acest capitol vizează datele colectate prin chestionarul adresat elevilor de etnie romă din școli gimnaziale, licee și școli profesionale, referitoare la experiența lor de învățare la clasă. Analiza are la bază un set de 16 itemi care surprind practici ale profesorilor în activitatea curentă orientate către susținerea învățării și a unui climat incluziv la clasă, așa cum sunt ele percepute de elevi. Conținutul itemilor acoperă două zone tematice apropiate: practicile didactice**,** orientate direct spre învățare (explicații, feedback, încurajarea progresului, încurajarea reflecției) și sprijinul relațional și managementul incluziv al clasei (relația profesor - elev, respect, echitate, reglarea interacțiunilor și intervenția în situații de comunicare jignitoare/discriminatorie). Deși aceste două zone sunt distincte ca semnificație pedagogică, ele pot reflecta, în experiența elevilor, o dimensiune comună mai generală, și anume sprijinul profesorilor în învățare.

Analizele psihometrice susțin utilizarea acestui set de itemi ca scală unidimensională: analiza factorială exploratorie indică un model cu un singur factor, iar modelul cu doi factori conceptuali (practici didactice și sprijin relațional/ management incluziv), testat prin analiză factorială confirmatorie, indică o separare empirică redusă și sugerează un construct latent comun. Consistența internă este ridicată (α = 0,94) iar analiza item-deleted arată faptul că eliminarea succesivă a itemilor nu conduce la variații substanțiale ale α, ceea ce este compatibil cu o structură internă stabilă. Scorul scalei este asociat în direcția așteptată cu indicatori ai parcursului școlar (note mai bune, absențe mai puține, probabilitate mai redusă de corigență), ceea ce susține utilizarea scorului compozit în analizele ulterioare. Mai multe informații referitoare la acest instrument de cercetare sunt oferite în partea din raport dedicată Metodologiei de cercetare (Partea I) și în anexa tehnică pentru dimensiunile angajament în învățare și sprijin perceput de elevi.

III.3.1. Practicile profesorilor la clasă, percepute de elevii de etnie romă

Scorul mediu (*M*) al **scalei privind sprijinul perceput din partea profesorilor** (scală punctată de la 1 - „deloc” la 5 - „în totalitate”) este de 3,96, ceea ce indică un nivel ridicat al sprijinului perceput la nivelul eșantionului reprezentativ pentru populația școlară vizată. Rezultatul descrie **sprijinul așa cum este el trăit și evaluat de elevi**, aspect relevant pentru înțelegerea experienței școlare, nu ca măsură directă a comportamentului profesorilor.

Tabelul III.5. Sprijinul perceput din partea profesorilor, distribuții pe subgrupuri de elevi

Categorie	Grup	Medie	Δ față de referință
Nivel de învățământ	Gimnazial	4,03	+0,23 vs. Liceal
	Liceal *(ref.)*	3,80	0,00
	Profesional	3,79	−0,01 vs. Liceal
Mediul școlii	Urban *(ref.)*	3,87	0,00
	Rural	4,05	+0,18 vs. Urban
Gen	Feminin	3,98	+0,04 vs. Masculin
	Masculin *(ref.)*	3,94	0,00

Notă: Valorile reprezintă mediile scorului pentru sprijinul perceput (scală 1–5), estimate pentru subgrupurile indicate. Coloana „Δ față de referință” arată diferența (în puncte pe scală) dintre media fiecărui grup și media grupului de referință (ref.) din aceeași categorie.

În funcție de **nivelul de învățământ** urmat de elevi (identificat conform datelor din SIIIR), se observă diferențe semnificative: elevii din gimnaziu raportează un sprijin perceput mai ridicat (M = 4,03) comparativ atât cu elevii de liceu (M = 3,80), cât și cu cei din învățământul profesional (M = 3,79). Diferențele gimnaziu - liceu și gimnaziu - profesional sunt semnificative statistic, în timp ce între liceu și profesional nu se observă diferențe semnificative (Tabelul III.5.).

În funcție de **mediul școlii**, diferențele sunt, de asemenea, semnificative: elevii din rural indică, în medie, un sprijin perceput mai ridicat (M = 4,05) decât elevii din urban (M = 3,87). Diferența medie este de 0,18 puncte pe scala 1-5 (rural - urban) și este semnificativă statistic (Tabelul III.5.).

În funcție de **gen**, diferențele sunt reduse și nu ating pragul de semnificație statistică: fetele raportează o medie de 3,98, iar băieții o medie de 3,94; variația observată corespunde unor variații aleatorii la nivel de eșantion (Tabelul III.5.).

În continuare sunt prezentate **rezultatele la nivel de item** pentru scala privind sprijinul perceput de elevi din partea profesorilor, grupate în **trei clustere tematice**: (1) sprijin didactic pentru învățare (explicații suplimentare, feedback, facilitarea adresării de întrebări, verificarea nevoii și oferirea de ajutor, încurajarea progresului, stimularea reflecției), (2) sprijin relațional (respect, ascultare, corectitudine, încurajare) și (3) management incluziv și participare (cooperare între elevi, exprimarea opiniilor, participarea la activități educaționale, intervenția în situații de limbaj jignitor, discriminatoriu între elevi).

În text este utilizat ca indicator principal - proporția elevilor care au selectat răspunsurile „mult" sau „în totalitate", interpretată ca raportare a unei practici percepute drept *frecventă*. La nivelul eșantionului, aproximativ trei sferturi sau mai mult dintre elevi indică faptul că respectivele practici se întâmplă „mult" sau „în totalitate" pentru o parte importantă a itemilor, fapt ce conturează o experiență școlară caracterizată, în general, de sprijin și disponibilitate din partea profesorilor (Figura III.5.).

Sprijin didactic pentru învățare

În această arie, cele mai ridicate niveluri de raportare apar la itemi care țin de orientarea către continuarea studiilor și de cât de accesibil resimt sprijinul pentru învățare. Se constată că elevii declară frecvent că profesorii încurajează continuarea școlii (88%), că pot pune întrebări (76%) și că profesorii îi întreabă dacă au nevoie de ajutor (76%). În același timp, există practici cu raportare moderată, în special cele de stimulare a reflecției (profesorii îi încurajează să gândească singuri - 69%) și de ancorare în exemple relevante pentru experiența lor (profesorii folosesc exemple din viața reală - 68%). Datele arată că sprijinul didactic este perceput ca fiind prezent, însă unele practici care presupun activarea elevului (reflectare, conexiuni cu viața reală) sunt raportate mai puțin constant decât practicile de sprijin direct (Figura III.5).

Sprijin relațional

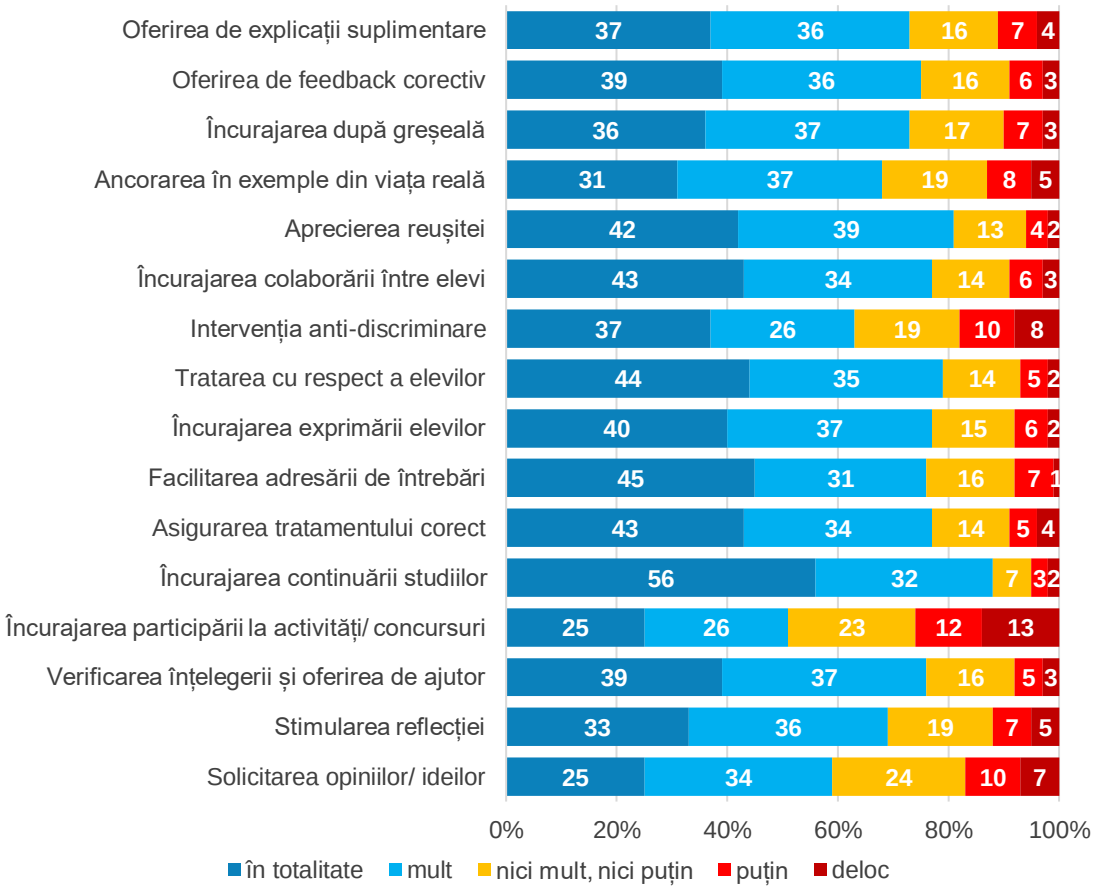
Sub aspect relațional, elevii raportează frecvent aspecte ale practicilor care indică respect, disponibilitate și valorizare. Cele mai ridicate valori sunt pentru itemii care descriu aprecierea și respectul: „profesorii mă apreciază când mă descurc bine" (81%), „mă tratează cu respect" (79%) și „mă ascultă când am ceva de spus" (77%). De asemenea, „mă simt tratat corect" este raportat frecvent (77%). În această zonă, „mă încurajează după greșeală și mă ajută să încerc din nou" înregistrează pondere mai redusă comparativ cu ceilalți itemi relaționali, dar rămâne la un nivel ridicat (73%), sugerând că încurajarea după eroare este prezentă, însă nu la fel de constantă ca alte comportamente relaționale (Figura III.5).

Management incluziv și participare activă

În acest cluster, o mare parte dintre elevi afirmă că profesorii încurajează ajutorul între elevi (77%), ceea ce indică existența unor practici de cooperare în clasă. Pe de altă parte, itemii care țin de vocea elevilor și de activități extracurriculare/ concursuri înregistrează niveluri moderate: elevii indică mai puțin frecvent că profesorii îi întreabă dacă au alte opinii sau idei (59%) și că încurajează participarea la alte activități educative și concursuri (51%). Pentru itemul privind atitudinea activă anti-discriminare, aproximativ două treimi dintre elevi indică faptul că profesorii intervin la vorbirea urâtă despre elevii de etnie romă (63%), ceea ce arată că intervenția este raportată frecvent de o parte importantă a elevilor, dar nu este percepută ca fiind constantă pentru toți elevii (Figura III.5.).

Figura III.5. Practici de sprijin la clasă percepute de elevi (aspecte vizate, la nivel de item) (%)

Q: Când ești la ore, în ce măsură se întâmplă lucrurile de mai jos? (afirmațiile supuse evaluării respondenților fac referire la aspectele incluse în figură). Sursa: sondajul în rândul elevilor.



La nivelul subgrupurilor din eșantion, analiza la nivelul fiecărui item descrie tendințe în distribuția răspunsurilor, în special după nivelul de învățământ și mediul școlii (Tabelul III.6.).

În funcție de **nivelul de învățământ**, elevii din gimnaziu raportează mai frecvent pentru mai mulți itemi răspunsuri de tip „mult/ în totalitate” decât elevii din liceu și învățământul profesional. De exemplu, pentru itemul „profesorii iau atitudine când cineva vorbește urât despre persoane de etnie romă”, ponderea răspunsurilor „mult/ în totalitate” este mai mare la gimnaziu (70%)

decât la liceu (46%) și profesional (50%). Un profil similar regăsim și referitor la practicile de sprijin direct, precum oferirea de explicații suplimentare (78% gimnaziu, 56% liceu, 66% profesional) sau încurajarea colaborării între elevi (82% gimnaziu, 65% liceu, 72% profesional).

Tabelul III.6. Practici de sprijin la clasă percepute de elevi - proporția elevilor care raportează frecvență ridicată (procente cumulate „mult" și „în totalitate"), total și pe subgrupuri

Practici vizate	Total	Gimnaziu	Liceu	Profesional	Urban	Rural	Fete	Băieți
Încurajarea continuării studiilor	88	89	84	88	86	89	89	87
Facilitarea adresării de întrebări	76	77	74	75	74	78	78	74
Verificarea înțelegerii și oferirea de ajutor	76	80	62	71	71	80	77	74
Oferirea de feedback corectiv	75	79	64	68	71	79	77	73
Oferirea de explicații suplimentare	73	78	56	66	67	78	72	73
Stimularea reflecției	69	73	58	60	65	74	69	69
Ancorarea în exemple din viața reală	68	73	60	61	65	73	69	69
Aprecierea reușitei	81	84	72	79	77	84	80	81
Tratarea cu respect a elevilor	79	83	70	74	75	84	81	78
Încurajarea exprimării elevilor	77	81	67	73	72	82	77	77
Asigurarea tratamentului corect	77	80	71	73	74	80	78	76
Încurajarea după greșeală	73	77	58	68	66	79	73	73
Încurajarea colaborării între elevi	77	82	65	72	71	83	79	76
Intervenția anti-discriminare	63	70	46	50	53	73	63	64
Solicitarea opiniilor/ ideilor	59	61	55	56	57	62	62	57
Încurajarea participării la activități extrașcolare/ concursuri	51	53	48	48	50	54	52	52

În funcție de **mediul școlii**, elevii din rural indică mai frecvent aceste practici decât elevii din urban: intervenția anti-discriminare (73% rural, 53% urban), oferirea de explicații suplimentare (78% rural, 67% urban) și încurajarea colaborării între elevi (83% rural, 71% urban). În schimb, după gen, diferențele sunt, în general, mici.

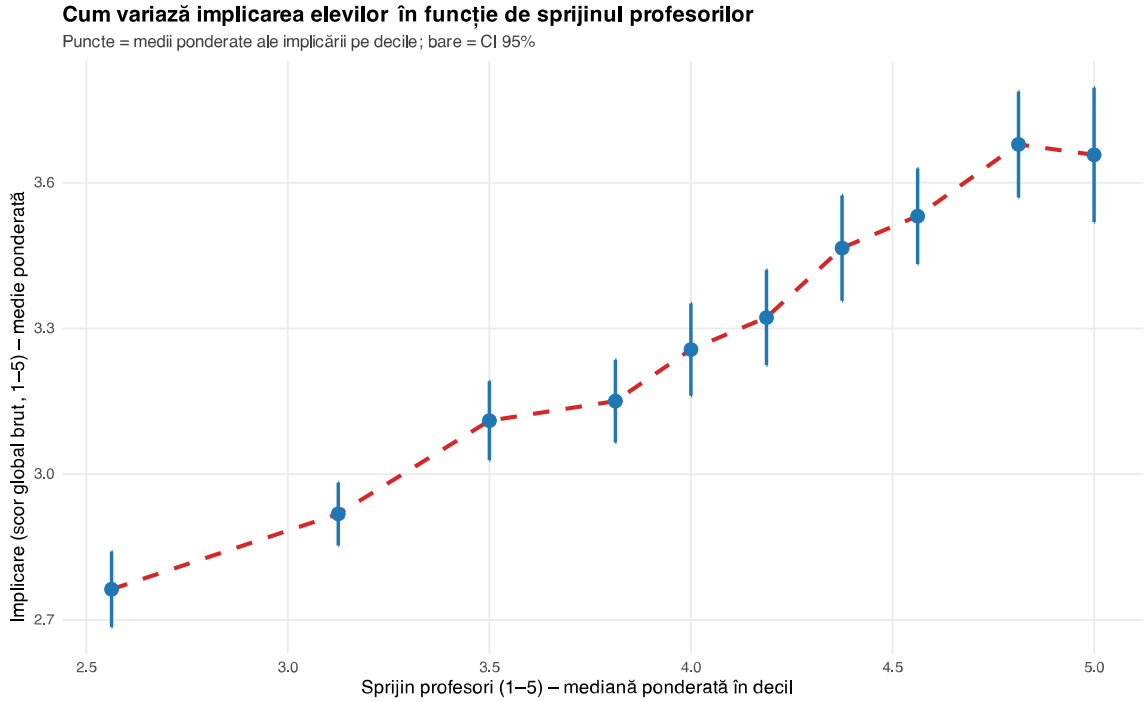
III.3.2. Practici care contează pentru angajamentul în învățare al elevilor de etnie romă

În această secțiune am explorat **legătura dintre sprijinul perceput din partea profesorilor și dimensiunile angajamentului în învățare** – afectiv, comportamental și cognitiv (discutat detaliat în subcapitolul anterior, la secțiunile III.2.1 - III.2.3).

Rezultatele indică o **asociere pozitivă clară**: elevii care percep un sprijin mai ridicat din partea profesorilor tind să raporteze niveluri mai ridicate de angajament afectiv și comportamental, precum și strategii cognitive mai bune. În medie, pentru fiecare creștere cu un punct a scorului global la scala sprijinului perceput din partea profesorilor, scorul global de angajament în învățare crește cu aproximativ 0,38 puncte pe scala 1–5.

Pentru a face această relație ușor de urmărit vizual, elevii au fost grupați în decile în funcție de nivelul sprijinului perceput, utilizând ponderile de eșantionare astfel încât fiecare decil să reprezinte 10% din populația-țintă. Pentru fiecare decil a fost estimată media ponderată a angajamentului în învățare, împreună cu intervale de încredere de 95%. Graficul pe decile arată o creștere treptată a implicării pe măsură ce crește sprijinul perceput, ceea ce sugerează un gradient consistent: elevii din decilele cu sprijin perceput mai ridicat tind să aibă, în medie, implicare mai mare decât cei din decilele cu sprijin perceput mai scăzut (Figura III.6.).

Figura III.6. Scorul global de angajament în învățare, în funcție de sprijinul perceput de elevi din partea profesorilor



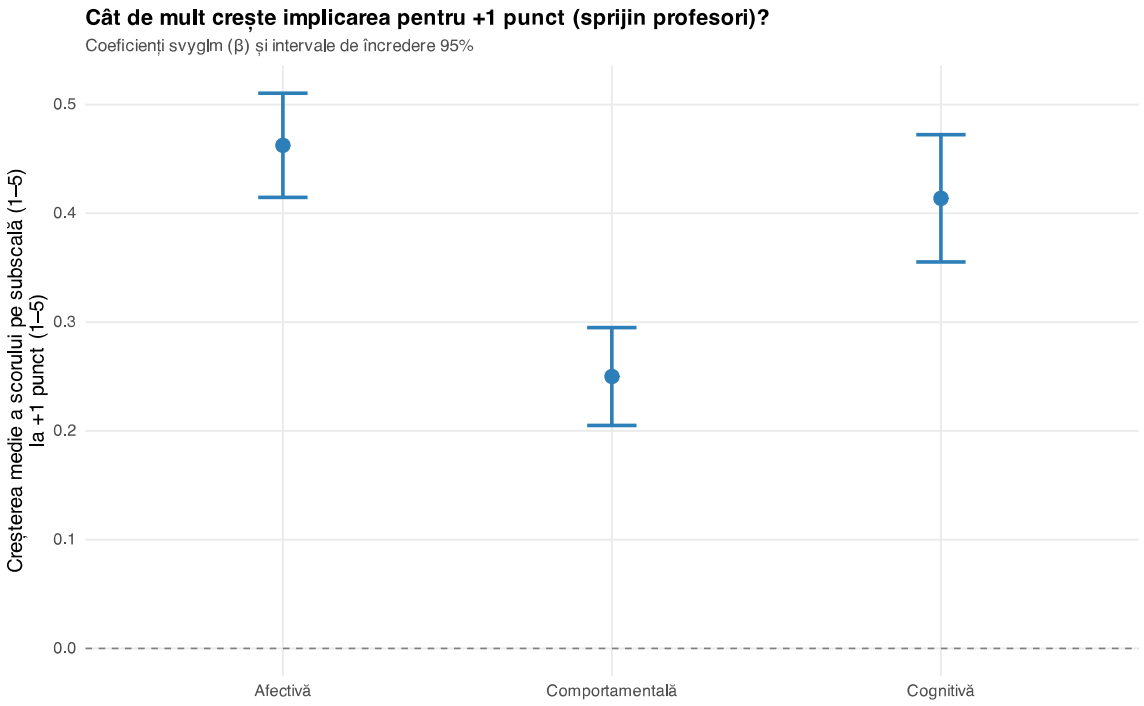
Notă: Punctele reprezintă medii ponderate ale scorului global de angajament, calculate pentru fiecare decil al scorului la scala de sprijin perceput; barele reprezintă intervale de încredere 95%.

La nivelul dimensiunilor angajamentului în învățare (Figura III.7.), asocierea este mai puternică pentru **componenta afectivă** (β = 0,46) și pentru **componenta cognitivă** (β = 0,41) și mai redusă pentru componenta comportamentală (β = 0,25). Altfel spus, sprijinul perceput din partea profesorilor pare să fie legat în mod deosebit de cum se simt elevii în raport cu învățarea școlară și de modul în care se angajează cognitiv în învățare, în timp ce legătura cu componentele strict comportamentale (de tip participare vizibilă) este mai moderată.

Rezultatele descriu **asocieri statistice între răspunsurile elevilor**: atunci când elevii raportează niveluri mai ridicate de sprijin perceput din partea profesorilor, ei tind să raporteze și niveluri mai ridicate de implicare în învățare. Acest tip de analiză nu indică faptul că sprijinul generează automat angajament în învățare, ci arată că cele două merg împreună în experiența elevilor, putând fi influențate și de alți factori.

Analiza este utilă din perspectiva recomandărilor, deoarece identifică unde se află, în mod repetat, diferențe în felul în care elevii trăiesc experiența școlară. Sprijinul perceput din partea profesorilor se conturează ca un indicator de context asociat constant cu angajamentul în învățare, ceea ce sugerează că măsurile care urmăresc să consolideze practicile de sprijin curent (la clasă) trebuie să devină o direcție importantă pentru politici și programe școlare, în special în școlile/grupurile unde sprijinul perceput este mai scăzut.

Figura III.7. Asocierea dintre sprijinul perceput din partea profesorilor și angajamentul elevilor în învățare, pe dimensiuni (afectivă, comportamentală, cognitivă)



Notă: Punctele reprezintă coeficienții β (modele separate pe dimensiuni); barele reprezintă CI 95%.

În plus, faptul că asocierea este mai puternică pentru dimensiunea afectivă și pentru componenta cognitivă a angajamentului în învățare indică o direcție practică: măsurile de sprijin eficiente ar trebui să vizeze, prioritar, motivația și relația elevilor cu școala (climat, respect, încurajare) și sprijinul didactic orientat explicit pe procesul de învățare (clarificare, feedback, progres, stimularea reflecției).

III.3.3. Sprijinul perceput și alte coordonate ale experienței școlare: stare de bine, apartenență, participare și încrederea că pot face față cerințelor

În continuare sunt prezentate asocierile dintre sprijinul perceput din partea profesorilor și un set de itemi care descriu aspecte distincte ale experienței elevilor la școală: apartenență/ izolare, stare de bine, participare școlară (absenteism) și motivele absenței, precum și încrederea că pot face față cerințelor școlare (în subgrupul pentru care itemul a fost aplicat). Pentru acești itemi, raportul include analize extinse în secțiunile dedicate. În această secțiune ne propunem să verificăm dacă elevii care raportează niveluri diferite ale sprijinului perceput din partea profesorilor tind să prezinte profiluri diferite și recurente pe aceste coordonate. Rezultatele reprezintă asocieri observate între răspunsurile elevilor care arată că variabilele tind să varieze împreună, fără a indica, prin ele însele, o relație cauză - efect.

Apartenența la mediul școlar și starea de bine

Analizele arată că **sprijinul perceput din partea profesorilor este strâns legat de sentimentul de apartenență la mediul școlar**. Elevii care spun că se simt izolați sau excluși la școală (aproximativ 7%) raportează, în medie, un nivel mai scăzut al sprijinului perceput din partea profesorilor decât cei care nu se simt astfel (3,34, comparativ cu 4,01, pe o scală de la 1 la 5). Diferența dintre cele două grupuri este de 0,67 puncte și indică un decalaj important în ceea ce privește calitatea sprijinului perceput din partea profesorilor.

O asociere clară apare și **între sprijinul perceput și evaluarea globală a stării de bine la școală** („Cât de bine te simți în școala ta?"). Deoarece răspunsurile elevilor s-au concentrat mai ales în zona valorilor ridicate, variabila a fost analizată pe trei niveluri: scăzut, mediu și ridicat. Rezultatele arată că, pe măsură ce elevii percep un sprijin mai mare din partea profesorilor, crește și probabilitatea ca ei să declare o stare de bine mai ridicată. Mai exact, la fiecare punct în plus pe scala sprijinului perceput, șansele de a raporta o stare de bine mai bună sunt de 2,37 ori mai mari. Cu alte cuvinte, elevii care se simt mai sprijiniți de profesori tind să se simtă și mai bine la școală.

Pentru a identifica ce tip de practici ale profesorilor se leagă de această stare de bine, au fost analizați separat câțiva itemi din scala de sprijin perceput. Rezultatele arată, în mod consecvent, că starea de bine este asociată mai ales cu practicile care țin de relația profesor-elev și de climatul de siguranță din clasă. Astfel, intervenția profesorilor în situațiile în care se vorbește urât despre persoane de etnie romă se asociază pozitiv cu starea de bine (OR = 1,36). Asocieri mai puternice apar în cazul unor practici precum tratarea elevilor cu respect (OR = 1,76), încurajarea exprimării opiniilor (OR = 1,70), asigurarea unui tratament corect (OR = 1,66), încurajarea elevilor după greșeală (OR = 1,71) și permiterea adresării de întrebări (OR = 1,44). În ansamblu, datele sugerează că, pentru elevi, starea de bine la școală este strâns legată de experiența unor relații respectuoase, echitabile și sigure în clasă.

Participarea școlară: absenteism și motivele absenței

Sprijinul perceput din partea profesorilor se asociază și cu participarea școlară, analizată aici prin nivelul absenteismului, tratat ca variabilă ordinală (de la absenteism mai redus la absenteism mai ridicat). Rezultatele indică o **relație negativă**: pe măsură ce sprijinul perceput crește, scade probabilitatea ca elevii să se regăsească în categoriile cu absenteism mai ridicat. Mai exact, pentru fiecare punct în plus la scala sprijinului perceput, șansele de a face parte dintr-o categorie mai ridicată de absenteism sunt cu aproximativ 42% mai mici (OR = 0,58).

Analiza motivelor absenteismului completează această imagine. Datele sugerează că **sprijinul perceput din partea profesorilor se leagă mai ales de motivele de absență care țin de experiența școlară și de relațiile din școală**, mai mult decât de motivele extrașcolare. Elevii care percep un nivel mai ridicat al sprijinului profesorilor menționează mai rar motive precum conflictele cu profesorii, dificultățile de a face față cerințelor școlare, plictiseala față de activitățile de la școală sau percepția că ceea ce învață nu le este util în viață. Totodată, un nivel mai ridicat al sprijinului perceput se asociază și cu o probabilitate mai mică de a raporta absențe legate de conflicte cu colegii.

Încrederea că pot face față cerințelor profesorilor

Analizele indică faptul că sprijinul perceput din partea profesorilor de către elevi se asociază și cu capacitatea percepută de a face față cerințelor profesorilor (aprecierea globală a autoeficacității școlare: „Ai simțit că poți face față cerințelor profesorilor, la majoritatea materiilor?). Itemul a fost tratat ca variabilă ordinală, cu niveluri crescătoare ale capacității percepute, și a fost aplicat *doar subgrupului de elevi liceeni* (cei care au intrat la liceu/ școală profesională pe locuri speciale), astfel că interpretarea se face în cadrul acestui subeșantion. Rezultatele indică o asociere pozitivă: pentru fiecare punct în plus la scorul sprijinului perceput din partea profesorilor (pe o scală de la 1 la 5), nivelul capacității percepute de a face față cerințelor profesorilor crește, în medie, cu aproximativ 0,25 puncte (pe o scală de la 1 la 3). Altfel spus, **elevii care se simt mai sprijiniți de profesori tind să se perceapă și ca fiind mai capabili să gestioneze cerințele școlare**. Acest rezultat poate fi relevant mai ales pentru recomandările care vizează sprijinirea elevilor în perioade de tranziție școlară sau în contexte cu solicitări mai mari.

De asemenea, datele arată o **asociere clară între capacitatea percepută de a face față cerințelor profesorilor și starea de bine la școală**. Starea de bine este cea mai ridicată în rândul elevilor care spun că fac față cerințelor școlare fără probleme (scor mediu de aproximativ 9,1), mai scăzută în rândul celor care spun că fac față cu dificultăți (scor mediu de aproximativ 8,4) și cea mai scăzută în rândul celor care declară că, de obicei, nu reușesc să țină pasul (scor mediu de aproximativ 7,5). Acest tipar sugerează că felul în care elevii își percep capacitatea de a răspunde cerințelor profesorilor este strâns legat de modul în care se simt la școală: cu cât se simt mai capabili să facă față, cu atât tind să raporteze și o stare de bine mai ridicată.

III.3.4. Ilustrare calitativă: experiența de sprijin în învățare percepută

Acest subcapitol valorifică datele colectate prin intermediul interviurilor realizate cu tineri aflați în abandon școlar și cu părinții lor, și al focus grupurilor realizate cu părinții elevilor școlarizați. Analiza urmărește modul în care aceștia descriu experiența de sprijin în învățare oferită atât în timpul orelor, cât și în afara acestora, pentru a facilita participarea școlară și continuarea studiilor copiilor, așa cum au perceput-o. În relatările părinților apar referiri la sprijinul oferit de cadrele didactice pentru înțelegerea conținuturilor, la activități remediale, meditații gratuite și alte activități suplimentare, dar și la resursele materiale și la intervențiile în situații de absenteism sau risc de abandon.

Sprijinul pentru învățare oferit în timpul orelor

Multe dintre opiniile părinților pun în evidență o experiență școlară caracterizată de sprijin și disponibilitate din partea profesorilor, aspect aflat în acord cu rezultatele cantitative prezentate în capitolele anterioare.

Relația elevilor cu cadrele didactice apare frecvent în discursul părinților ca unul dintre factorii importanți pentru participarea școlară și pentru susținerea învățării. În situațiile în care profesorii sunt descriși drept implicați, empatici și consecvenți, părinții vorbesc și despre o mai bună mobilizare a copiilor în raport cu școala. Expresii precum *„Mulțumită de doamna învățătoare*” (părinte - elev, focus grup, rural) sau relatarea unei transformări comportamentale - *„doamna a reușit prin bunătatea dânsei să-i aducă […] la o limită*” (părinte - elev, focus grup, rural) - accentuează importanța relației pedagogice în susținerea copilului.

Opiniile părinților ilustrează un sprijin didactic orientat către accesibilizarea învățării și către susținerea progresului școlar. Majoritatea părinților apreciază faptul că profesorii îi țin la curent cu progresul copiilor la diferite discipline și că există o relație de încredere față de profesori, atât din partea lor, cât și din partea elevilor:

> *Chiar profesorii sunt de treabă, vorbesc cu copiii tot timpul, cu noi.* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Orice problemă e, ne sună.* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Au răbdare (…) și chiar se implică.* (părinte - elev, focus grup, rural)

În relatarea unor părinți sunt exemplificate situații în care în clasă există o atmosferă stimulativă, iar copiii nu se tem să intervină, dacă nu le este ceva clar:

> *De exemplu, la limba română, n-au înțeles. «Doamna, trebuie să mai repetați o dată». Și întreabă.* (părinte - elev, focus grup, rural)

Părinții ai căror copii nu mai merg la școală, dar care mai au alți copii școlarizați, vorbesc despre profesorii din școală nu doar ca persoane care predau, ci și ca adulți care încearcă să susțină participarea școlară și să prevină desprinderea elevului de școală. În acest sens, unii părinți consideră că profesorii au încercat să ofere ajutor copiilor pentru a depăși dificultățile de învățare și pentru a evita abandonul:

> *Ne ajută mult și le spune la copii și ne sună și ne cheamă la școală, dar... de nu mai vor, nu mai vor copiii. Domnii profesori de la noi, ce sunt până în prezent acuma, ei le-ar ajuta mult, le ajută mult, dar nu vor copiii. Le e rușine să mai vină.* (părinte - tânăr în abandon, interviu, rural).

Alți părinți descriu un climat școlar perceput ca stabil și securizant. Sentimentul de siguranță este exprimat direct, iar relațiile cu cadrele didactice sunt descrise pozitiv, atât timp cât aceștia au frecventat școala:

> *Da, era în siguranță, nu asta era (problema, n.n.).* (părinte - tânăr în abandon, interviu, urban).
> *Eram mulțumită. Și uite de fata asta - de la școală, clasa întâia. Eu îs mulțumită, foarte mulțumită. Îi dă de scris acasă, îi dă pe tablă. Îi dă... ne anunță doamna ce a făcut, dacă a făcut temele, dacă n-a făcut temele. Și noi suntem mulțumiți. Eu din partea mea îs mulțumită.* (părinte - tânăr în abandon, interviu, urban).
> *Copilul s-a dus la școală zi de zi, dar nu a putut el să învețe. Copiii, învățătoarea, profesorii se comportau frumos cu el.* (părinte - tânăr în abandon, interviu, urban).
> *«Mămaie, da, e bine mămaie. Învățătoarea ne învață să citim, să scriem. Când e pauză, ne jucăm afară».* (bunică - tânăr în abandon, interviu, urban).

În unele relatări, părinții apreciază și faptul că profesorii se poartă frumos cu copiii și urmăresc evitarea conflictelor sau a stigmatizării:

Copiii mei nu sunt speriați sau jigniți. (părinte - elev, focus grup, rural)
Vorbesc frumos cu ei. (părinte - elev, focus grup, rural)
Profesorii se poartă foarte frumos cu copiii. (părinte - elev, focus grup, rural)
Adică dacă unul spune că «tu ești țigan» și ăla zice «Eu sunt așa, tu nu...»? Nu știu, n-am întâlnit problema asta... (părinte - elev, focus grup, urban)
Păi se comportă frumos (profesorii, n.n.), din câte am înțeles... decât asta ar fi o problemă că mai multă atenție cu copiii în pauze... (părinte - tânăr în abandon, interviu, rural)
Foarte bine, doamnă. Mai ales diriginta lui de clasa a opta, foarte bine și foarte cuminte era. Cu toți copiii din școală, doamnă. (părinte - tânăr în abandon, interviu, urban)
Sunt tratați la fel (de către profesori, n.n.). Nu pot să spun că face o... cum aș spune, face o ură de rasă. (părinte - tânăr în abandon, interviu, urban)

Sprijinul pentru învățare oferit de profesori în afara orarului zilnic

Orele suplimentare reprezintă o altă oportunitate prin care profesorii oferă ajutor elevilor. Această practică este amintită de majoritatea părinților participanți la focus grup, cu referire la activități remediale, activități suplimentare și meditații.

... avem profesorii care, chiar dacă se termină orele, dacă sunt copii care n-au înțeles, mai rămân și mai rămân cu ei până înțeleg. (părinte - elev, focus grup, rural).

Părinții apreciază și faptul că, în cadrul acestor ore, copiii sunt ajutați să-și facă și temele, participanții recunoscând că ei nu îi pot ajuta atât cât ar fi nevoie pentru progres:

De multe ori își mai fac temele, le explică care se descurcă mai greu la materii, nu știu ce fel de materie, cu ele ... înaintează la orele alea. (părinte - elev, focus grup, rural).

În opinia unor participanți la interviuri, unii profesori fac eforturi pentru a-i aduce pe copii la școală și a menține legătura cu familia:

Da, venea la tine la poartă, de la școală. «Dă-l la școală, de ce să piardă?» Ei au încercat să știți, mintea la părinți și la copii. Nu sunt ei (profesorii, n.n.) de vină, au făcut ce au putut. (părinte - tânăr în abandon, interviu, rural).
Profesorul îi ia de acasă cu microbuzul și-i aduce acasă. (părinte - elev, focus grup, rural).

Relatările părinților sugerează că sprijinul primit de elevi în timpul orelor este asociat, în principal, cu disponibilitatea profesorilor de a explica, de a relua conținuturile, de a urmări progresul copiilor și de a menține comunicarea cu familia. În același timp, multe exemple arată și limitele intervenției școlii în situațiile în care refuzul copilului de a reveni la școală se menține.

III.3.5. Concluzii

La nivel cantitativ, rezultatele arată că sprijinul perceput din partea profesorilor reprezintă un reper important al experienței de învățare a elevilor de etnie romă. În ansamblu, datele conturează o imagine favorabilă: scorul mediu al sprijinului perceput este ridicat (3,96 dintr-un scor maxim de 5), iar pentru o parte importantă

a practicilor analizate aproximativ trei sferturi sau mai mult dintre elevi indică răspunsuri de tip „mult” sau „în totalitate”.

Privite împreună, aceste rezultate sugerează că experiența sprijinului este, în general, pozitivă, dar nu la fel de puternic conturată în toate componentele sale. Cele mai frecvent raportate sunt practicile care țin de încurajarea continuării studiilor, posibilitatea de a pune întrebări, verificarea nevoii de ajutor, aprecierea reușitei, respectul și tratamentul corect. În același timp, unele dimensiuni apar mai puțin frecvent în experiența elevilor, în special solicitarea opiniilor și ideilor proprii, încurajarea participării la activități și concursuri și intervenția profesorilor atunci când apare vorbire jignitoare la adresa persoanelor de etnie romă.

Rezultatele arată, totodată, că sprijinul perceput din partea profesorilor se leagă în mod constant de alte dimensiuni importante ale experienței școlare. Elevii care percep mai mult sprijin tind să raporteze niveluri mai ridicate ale angajamentului în învățare, pe toate cele trei dimensiuni analizate, iar asocierea este mai pronunțată în cazul componentelor afectivă și cognitivă. În același timp, un nivel mai ridicat al sprijinului perceput este asociat cu un nivel mai ridicat al stării de bine la școală, cu un nivel mai ridicat al sentimentului de apartenență și cu o probabilitate mai redusă de absenteism. Analiza motivelor absenței sugerează că această legătură este vizibilă mai ales în raport cu motive care țin de experiența școlară propriu-zisă - dificultăți în relația cu profesorii sau colegii, sentimentul că elevul nu se descurcă, plictiseala ori percepția că școala nu este relevantă pentru viața sa. De asemenea, în subgrupul de elevi liceeni admiși pe locuri speciale, sprijinul perceput se asociază și cu o încredere mai mare că pot face față cerințelor școlare. Privite împreună, aceste rezultate sugerează că sprijinul profesorilor nu apare ca un aspect izolat al vieții școlare, ci ca o componentă care merge împreună cu o relație mai bună cu școala, cu participare mai stabilă și cu o implicare mai favorabilă în învățare.

La nivel calitativ, datele completează și nuanțează această imagine. Relatările părinților descriu profesori care explică elevilor, repetă, au răbdare, comunică cu familia și urmăresc progresul copiilor. În discursul lor, sprijinul profesorilor este asociat nu doar cu predarea propriu-zisă, ci și cu disponibilitatea de a susține participarea școlară și de a preveni desprinderea elevului de școală. Apar frecvent exemple despre profesori care sună familia, cheamă părinții la școală, încurajează copiii și încearcă să îi ajute să depășească dificultățile de învățare. Tot în aceste relatări se conturează și importanța climatului relațional: părinții vorbesc despre profesori care „se comportă frumos”, „vorbesc frumos” cu copiii, nu îi fac să se simtă speriați sau jigniți și contribuie la un mediu perceput ca sigur și stabil.

În același timp, materialul calitativ păstrează o nuanță importantă: chiar atunci când profesorii se implică și încearcă să susțină elevii, sprijinul școlii nu este întotdeauna suficient pentru a contracara toate dificultățile care afectează participarea școlară. În unele situații, părinții descriu încercări reale ale profesorilor de a preveni abandonul, dar și limite ale acestor intervenții, mai ales atunci când refuzul copilului de a reveni la școală este deja instalat sau când rușinea și distanțarea față de școală devin puternice.

Privite împreună, datele cantitative și cele calitative converg către aceeași idee: sprijinul profesorilor contează nu doar pentru învățarea propriu-zisă, ci și pentru felul în care elevii se raportează la școală, la participare și la propria lor posibilitate de a continua. Componenta relațională a sprijinului apare ca deosebit de importantă în ambele tipuri de date. Cantitativ, aceasta se leagă puternic de starea de bine și de participare; calitativ, ea este exprimată prin exemple despre răbdare, comunicare, grijă, încredere și sentiment de siguranță. În același timp, convergența dintre cele două surse de date sugerează și că punctele mai puțin consolidate țin de practicile profesorilor care susțin mai explicit exprimarea elevilor, participarea activă și intervenția corectivă fermă în raport cu stigmatizarea în viața de zi cu zi a clasei.

III.4. CAPACITATEA ȘCOLII DE A SUSȚINE ÎNVĂȚAREA ELEVILOR DE ETNIE ROMĂ: COMPETENȚE, MECANISME, PROVOCĂRI

Acest capitol urmărește să contextualizeze datele referitoare la angajamentul în învățare a elevilor de etnie romă prin analiza modului în care actorii educaționali și actorii relevanți din proximitatea școlii descriu condițiile, resursele, dificultățile și mecanismele de sprijin asociate acestui proces. În această secțiune sunt valorificate date provenite din mai multe surse: chestionarele adresate profesorilor, directorilor și inspectorilor școlari pentru romi și minorități, precum și date calitative obținute de la părinți și tineri aflați în abandon școlar. Împreună, aceste surse permit o lectură mai nuanțată a contextelor în care se construiește, se susține sau se fragilizează implicarea în învățare a elevilor de etnie romă.

Spre deosebire de datele privind angajamentul în învățare a elevilor de etnie romă, care provin dintr-un eșantion reprezentativ, datele analizate în acest capitol pentru celelalte categorii de actori nu au ca obiectiv estimarea reprezentativă. Rolul lor este de a oferi repere pentru înțelegerea mecanismelor, percepțiilor, condițiilor instituționale și punctelor de vulnerabilitate care însoțesc experiența școlară a elevilor de etnie romă.

În acest cadru, capitolul analizează succesiv trei planuri complementare. Mai întâi, sunt examinate competențele autoevaluate și atitudinile cadrelor didactice, precum și barierele resimțite de profesori în transformarea competențelor profesionale în sprijin efectiv pentru învățare. În al doilea rând, sunt analizate mecanismele instituționale raportate de directori și inspectori de specialitate, cu accent pe resursele, activitățile și condițiile care pot susține participarea și implicarea elevilor de etnie romă în învățare. În al treilea rând, datele calitative permit aprofundarea modului în care părinții și tinerii aflați în abandon descriu punctele de sprijin, respectiv punctele de ruptură ale relației dintre școală și învățare.

III.4.1. Autoevaluarea competenței profesorului pentru sprijinirea învățării elevilor de etnie romă

Această secțiune surprinde percepțiile cadrelor didactice respondente la chestionarul pentru profesori asupra propriilor competențe de predare incluzivă, adaptare și diferențiere, feedback, management al clasei, în contextul lucrului cu elevii de etnie romă.

Întrebarea privind nevoia de sprijin/ formare a cadrelor didactice acoperă mai multe arii ale practicii didactice și ale managementului incluziv al clasei, iar răspunsurile sunt exprimate pe o scală de tip Likert în 5 trepte (de la „deloc/ în foarte mică măsură" la „în foarte mare măsură/ în totalitate"). Pentru raportare, scala în 5 trepte a fost recodificată în 3 niveluri: nevoie redusă (deloc/ foarte mică + mică), nevoie moderată (medie) și nevoie ridicată (mare + foarte mare). De asemenea, analiza este prezentată separat pentru învățământul primar și cel secundar (gimnaziu, liceu, școală profesională), deoarece cerințele didactice și contextele de clasă pot diferi între niveluri.

În raport cu sprijinirea învățării elevilor de etnie romă, autoevaluările profesorilor sunt relevante din două perspective complementare: pe de o parte, evidențiază zonele în care cadrele didactice raportează nevoi mai reduse de sprijin (arii percepute ca relativ consolidate); pe de altă parte, indică acele dimensiuni ale practicii pentru care profesorii declară nevoi mai ridicate, care pot fi tratate ca priorități pentru formare și suport metodologic. Diferențele dintre învățământul primar și cel secundar permit o înțelegere mai fină a contextelor de lucru și a tipurilor de dificultăți întâmpinate în sprijinirea elevilor de etnie romă.

Nevoia percepută de sprijin pentru dezvoltarea și consolidarea competențelor profesionale de diferențiere didactică și management incluziv al clasei

Datele privind nevoia de sprijin sau de formare suplimentară au fost structurate pe două dimensiuni majore de autoevaluare a competențelor profesorilor în activitatea didactică cu elevii de etnie romă. Prima dimensiune a vizat **autoevaluarea competenței de adaptare și diferențiere a activității didactice** pe următorii indicatori: proiectarea activităților diferențiate, ajustarea ritmului, utilizarea metodelor de predare adecvate, adaptarea conținutului, identificarea nevoilor, evaluarea formativă și feedbackul, activitățile remediale și utilizarea materialelor adaptate.

A doua dimensiune analizată, **autoevaluarea competenței de management al clasei pentru incluziune,** a fost compusă din șase subdimensiuni distincte: materiale adaptate, prevenirea excluderii, incluziune activă, integrarea perspectivei culturale, comunicare didactică și promovarea incluziunii. Această dimensiune vizează capacitatea de a crea un mediu școlar primitor și echitabil pentru toți elevii, în special pentru cei din medii vulnerabile.

În general, datele obținute evidențiază faptul că *cele mai mari nevoi de sprijin* percepute de cadrele didactice respondente apar în domenii care vizează personalizarea învățării și reducerea decalajelor educaționale. Procentele care urmează indică ponderea profesorilor care au declarat **nevoie ridicată de sprijin sau formare** (răspunsuri de tip „în mare măsură" și „în foarte mare măsură/ în totalitate"), în cele două subeșantioane (profesori din învățământul primar, respectiv secundar): implicarea elevilor de etnie romă și vulnerabili (aproximativ 28% în ambele subeșantioane), derularea proiectelor de incluziune (33% în primar și 25% în secundar), dezvoltarea/ conceperea materialelor didactice adaptate (29% în primar și 25% în secundar), adaptarea comunicării didactice la dificultăți de limbă (27% în primar și 22% în secundar), derularea activităților remediale pentru reducerea decalajelor (26% în primar și 23% în secundar) și adaptarea conținuturilor predate pentru toți elevii (25% în primar și 24% în secundar) (Tabelele III.7. și III.8.).

Tabelul III.7. Nevoia percepută de sprijin/ formare - subeșantionul profesorilor din învățământul primar (%)

Q: În ce măsură apreciați că aveți nevoie de sprijin sau de formare suplimentară pentru următoarele aspecte ale activității didactice la clasă? Sursa: sondajul în rândul profesorilor din învățământul primar.

Aspect/ arie de competență	Nevoie redusă	Nevoie moderată	Nevoie ridicată
Proiectarea activităților diferențiate și individualizate	52%	28%	20%
Managementul optim al timpului activității	45%	33%	22%
Folosirea metodelor bazate pe învățare activă și colaborativă	49%	29%	22%
Adaptarea conținutului predat pentru toți elevii	47%	28%	25%
Identificarea dificultăților de învățare ale elevilor	50%	24%	26%
Folosirea evaluării formative pentru progresul fiecărui elev	52%	26%	22%
Oferirea de feedback individual, clar și ușor de înțeles	53%	22%	25%
Realizarea de activități remediale pentru reducerea decalajelor	42%	32%	26%
Dezvoltarea/ conceperea de materiale didactice adaptate	41%	30%	29%
Identificarea și gestionarea situațiilor de excludere	54%	22%	24%

Implicarea activă a elevilor de etnie romă și vulnerabili	46%	26%	28%
Integrarea elementelor specifice culturii rome	40%	35%	25%
Adaptarea comunicării didactice la dificultăți de limbă	50%	23%	27%
Derularea de proiecte de incluziune a elevilor de etnie romă	38%	29%	33%

Nevoia ridicată de sprijin sau formare este raportată mai rar de profesorii respondenți în domenii precum proiectarea activităților diferențiate și individualizate (20% în primar și 16% în secundar), managementul optim al timpului activității (22% în primar și 17% în secundar), folosirea evaluării formative pentru progresul fiecărui elev (22% în primar și 19% în secundar) și folosirea metodelor bazate pe învățare activă și colaborativă (22% în primar și 20% în secundar) (Tabelele III.7. și III.8.). Aceste rezultate pot sugera că ariile respective sunt percepute de cadrele didactice ca fiind, într-o anumită măsură, deja integrate în practica didactică curentă. Totodată, ele pot indica faptul că profesorii se consideră relativ mai confortabili în utilizarea unor strategii pedagogice generale, comparativ cu cele mai specifice, asociate educației incluzive și adaptării la diversitatea socio-culturală a elevilor.

La nivelul **subeșantionului de profesori care predau la învățământul primar**, răspunsurile se concentrează cu precădere în categoria de **nevoie redusă** și **nevoie moderată** de dezvoltare a competențelor vizate, în timp ce răspunsurile care indică nevoie ridicată sunt mai puțin frecvente (Tabelul III.7.). Ariile în care nevoia este ridicată pot fi privite ca priorități pentru dezvoltare profesională.

Se disting câteva arii cu valori notabile, ca puncte relativ tari (nevoie redusă peste 50%): identificarea și gestionarea situațiilor de excludere (54%), oferirea de feedback individual (53%), folosirea evaluării formative (52%) și proiectarea activităților diferențiate (52%). Aceste rezultate pot fi interpretate ca indicând competențe percepute ca fiind mai bine consolidate în practica curentă. Managementul optim al timpului activității se situează la 45% nevoie redusă, apropiat de pragul majoritar, dar cu o pondere notabilă de nevoie moderată (33%).

Integrarea elementelor specifice culturii rome înregistrează 35% din răspunsurile cadrelor didactice din învățământul primar în categoria nevoii moderate, ceea ce indică o incertitudine sau o competență parțial dezvoltată pe această dimensiune, reprezentând o zonă de potențial care necesită consolidare.

Datele semnalează următoarele **zone prioritare de formare** pentru profesorii din învățământul primar: derularea de proiecte de incluziune (33%), dezvoltarea/ conceperea de materiale didactice adaptate (29%), implicarea activă a elevilor de etnie romă și vulnerabili (28%), adaptarea comunicării didactice la dificultăți de limbă (27%), realizarea de activități remediale (26%) și identificarea dificultăților de învățare (26%). Aceste rezultate indică un nucleu de nevoi concentrate în zona practicilor care presupun **personalizare**, **intervenție remedială** și **resurse didactice adaptate**.

O posibilă interpretare a acestui profil este că profesorii de la ciclul primar, lucrând intensiv cu aceeași grupă, resimt mai acut presiunea decalajelor mari de pregătire între elevi. Resursele practice (timp, materiale, sprijin specializat) sunt adesea limitate, ceea ce poate explica nevoile ridicate tocmai acolo unde activitatea didactică devine **intensivă în resurse**: materiale adaptate, proiecte de incluziune, intervenții remediale și comunicare adaptată. Este necesar de notat, de asemenea, că aria privind derularea proiectelor de incluziune înregistrează

simultan cel mai mic procent de nevoie redusă (38%) și cel mai mare procent ca nevoie ridicată (33%) din tabelul primar, ceea ce o plasează drept prioritate clară pentru formare.

Analiza distribuției răspunsurilor în **subeșantionul profesorilor din învățământul secundar** (Tabelul III.8.) evidențiază un profil distinct, structurat în jurul câtorva tendințe consistente:

- Se conturează un nucleu consistent de **nevoie redusă de sprijin declarată**, peste jumătate dintre respondenți declarând o nevoie redusă pe aproape toate dimensiunile didactice investigate. Nivelul cel mai înalt se înregistrează la oferirea de feedback individual (54%), adaptarea comunicării la dificultățile lingvistice (54%), proiectarea diferențiată și individualizată (54%) și identificarea situațiilor de excludere (53%).
- **Nevoia ridicată de sprijin** reprezintă aproximativ 22% din răspunsuri. Cele mai afectate dimensiuni sunt **adaptarea conținutului** (24%), **implicarea elevilor de etnie romă și vulnerabili** (28%) și **realizarea activităților remediale** (23%). Astfel, pentru un profesor din cinci, dimensiunile chestionate reprezintă încă zone care cer intervenții țintite sau care trebuie vizate explicit în programele de formare.

Tabelul III.8. Nevoia percepută de sprijin/ formare – subeșantionul profesorilor din învățământul secundar (%)

Q: În ce măsură apreciați că aveți nevoie de sprijin sau de formare suplimentară pentru următoarele aspecte ale activității didactice la clasă? Sursa: sondajul în rândul profesorilor din învățământul secundar.

Aspect/ arie de competență	Nevoie redusă	Nevoie moderată	Nevoie ridicată
Proiectarea activităților diferențiate și individualizate	54%	31%	16%
Managementul optim al timpului activității	51%	32%	17%
Folosirea metodelor bazate pe învățare activă și colaborativă	51%	29%	20%
Adaptarea conținutului predat pentru toți elevii	51%	25%	24%
Identificarea dificultăților de învățare ale elevilor	51%	27%	22%
Folosirea evaluării formative pentru progresul fiecărui elev	53%	28%	19%
Oferirea de feedback individual, clar și ușor de înțeles	54%	26%	21%
Realizarea de activități remediale pentru reducerea decalajelor	46%	31%	23%
Dezvoltarea/ conceperea de materiale didactice adaptate	47%	28%	25%
Identificarea și gestionarea situațiilor de excludere	53%	26%	21%
Implicarea activă a elevilor de etnie romă și vulnerabili	44%	28%	28%
Integrarea elementelor specifice culturii rome	47%	30%	23%
Adaptarea comunicării didactice la dificultăți de limbă	54%	25%	22%
Derularea de proiecte de incluziune a elevilor de etnie romă	43%	32%	25%

În ansamblu, cadrele didactice din învățământul secundar raportează un profil similar celui din primar, dar ușor mai favorabil: rezultatele procentuale aferente nevoii reduse în dezvoltarea de competențe relevante pentru lucrul cu elevi de etnie romă sunt mai ridicate, iar datele privind nevoile ridicate sunt mai scăzute. Structura nevoilor rămâne similară: dificultățile se concentrează tot în zona incluziunii aplicate și a răspunsului la diversitatea reală a elevilor.

Atitudini și convingeri ale cadrelor didactice în raport cu elevii de etnie romă

Chestionarul aplicat profesorilor care predau (și) elevilor de etnie romă include un set de itemi privind *atitudinile și convingerile* cadrelor didactice, componente importante ale competențelor profesionale. Aceasta urmărește gradul de acord cu afirmații referitoare la potențialul educațional al elevilor, relațiile din mediul școlar, stereotipuri comportamentale și explicații atribuite pentru succesul sau dificultățile școlare (Tabelele III.9. și III.10). Secțiunea cuprinde o selecție de opt afirmații, pentru care respondenții au indicat nivelul de acord pe o scală de tip Likert în cinci trepte. Pentru raportare, răspunsurile au fost recodificate în trei categorii: acord (în mare măsură + în foarte mare măsură), dezacord (în mică măsură + deloc/ în foarte mică măsură) și nu știu/ nu pot aprecia, categorie selectată rar.

Profilul atitudinal al profesorilor de învățământ primar și secundar se conturează ca fiind unul consistent și convergent, diferențele procentuale rămânând preponderent sub cinci puncte. De asemenea, la nivelul întregului eșantion de profesori, se înregistrează un **consens puternic și stabil**, fie în sensul admiterii, fie în cel al respingerii categorice a afirmației.

Tabelul III.9. Atitudini și convingeri privind elevii de etnie romă - subeșantionul profesorilor din învățământul primar (acord/ dezacord)

Q: În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații? Sursa: sondajul în rândul profesorilor din învățământul primar.

Afirmație	Acord		Dezacord	
	%	N	%	N
Cred că elevii de etnie romă pot progresa în învățare la fel ca ceilalți atunci când primesc sprijin adecvat.	87%	367	12%	51
Am aceleași așteptări de la elevii de etnie romă ca și de la ceilalți elevi.	77%	326	21%	90
Consider că elevii de etnie romă nu sunt interesați de școală.	56%	238	41%	175
Consider că, în general, elevii de etnie romă sunt mai problematici în comportament decât ceilalți elevi.	44%	184	55%	230
Consider că elevii de etnie romă nu pot învăța la fel de bine ca ceilalți elevi.	18%	76	79%	334
Reușesc să construiesc cu elevii de etnie romă o relație la fel de bună ca și cu ceilalți elevi.	92%	387	7%	29
Cred că nereușita școlară a elevilor de etnie romă ține în special de ei și de familiile lor.	85%	358	10%	43
Consider că relația profesor–elev poate susține progresul elevilor de etnie romă, indiferent de situația lor socio-economică.	83%	350	15%	63

Tabelul III.10. Atitudini și convingeri privind elevii de etnie romă - subeșantionul profesorilor din învățământul secundar (acord/ dezacord)

Q: În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații? Sursa: sondajul în rândul profesorilor din învățământul secundar.

Afirmație	Acord		Dezacord	
	%	N	%	N
Cred că elevii de etnie romă pot progresa în învățare la fel ca ceilalți atunci când primesc sprijin adecvat.	84%	2350	13%	352
Am aceleași așteptări de la elevii de etnie romă ca și de la ceilalți elevi.	82%	2285	16%	448
Consider că elevii de etnie romă nu sunt interesați de școală.	55%	1530	40%	1118
Consider că, în general, elevii de etnie romă sunt mai problematici în comportament decât ceilalți elevi.	39%	1078	56%	1579
Consider că elevii de etnie romă nu pot învăța la fel de bine ca ceilalți elevi.	16%	456	78%	2191
Reușesc să construiesc cu elevii de etnie romă o relație la fel de bună ca și cu ceilalți elevi.	87%	2438	10%	292
Cred că nereușita școlară a elevilor de etnie romă ține în special de ei și de familiile lor.	81%	2273	12%	338
Consider că relația profesor–elev poate susține progresul elevilor de etnie romă, indiferent de situația lor socio-economică.	81%	2261	16%	445

Datele conturează, în ansamblu, un **profil atitudinal al competenței** caracterizat prin credința în potențialul de dezvoltare al elevilor de etnie romă, așteptări echitabile și încredere în rolul propriu ca facilitator al progresului în învățare. Acordul puternic al profesorilor se evidențiază în ceea ce privește afirmațiile *„Reușesc să construiesc cu elevii de etnie romă o relație la fel de bună ca și cu ceilalți elevi"* (92% dintre profesorii din învățământul primar și 87% din cel secundar) și *„Cred că elevii de etnie romă pot progresa în învățare la fel ca ceilalți atunci când primesc sprijin adecvat*" (87% dintre profesorii din învățământul primar și 84% din cel secundar), aspecte ce reflectă o încredere ridicată atât în capacitatea proprie de relaționare, cât și în potențialul de progres al elevilor, atunci când beneficiază de sprijin adecvat. De asemenea, acordul exprimat în privința afirmației *„Consider că relația profesor–elev poate susține progresul elevilor de etnie romă, indiferent de situația lor socio-economică"* (acord majoritar de peste 80% în cazul ambelor grupuri de profesori), subliniază rolul central al interacțiunii didactice în depășirea barierelor externe. Acest rezultat sugerează că relația profesor–elev este percepută de cadrele didactice ca o resursă importantă pentru susținerea progresului școlar al elevilor de etnie romă, ceea ce este în acord și cu perspective care tratează relația educațională ca posibil factor protector și suport pentru reziliență. Acordul ridicat poate indica intenții pozitive și premise corecte, dar nu asigură automat transpunerea lor consecventă în climatul clasei.

Dezacordul majoritar referitor la percepțiile profesorilor privind credințele stereotipice despre performanța școlară a elevilor (*„Consider că elevii de etnie romă nu pot învăța la fel de bine ca ceilalți elevi")* confirmă și consolidează premisa pozitivă despre potențialul educațional al elevilor de etnie romă. În termeni conceptuali, acest rezultat este compatibil cu o perspectivă

apropiată de ideea de *growth mindset* (Dweck, 2006; 2017), potrivit căreia progresul școlar este văzut mai degrabă ca dependent de sprijin și condiții de învățare decât de limite fixe ale elevului.

Afirmația (*„Am aceleași așteptări de la elevii de etnie romă ca și de la ceilalți elevi"*) înregistrează un acord majoritar, indicând o abordare principial echitabilă în prefigurarea expectanțelor. În același timp se observă că un segment important de cadre didactice de la învățământul primar participante la cercetare (21%) admit că își setează diferențiat expectațiile în raport cu elevii de etnie romă, comparativ cu ceilalți elevi.

Pentru afirmația *„Consider că elevii de etnie romă nu sunt interesați de școală"*, răspunsurile profesorilor, indiferent de subeșantion, înregistrează un acord relativ similar (puțin peste 50%). Această distribuție poate fi interpretată, pe de o parte, ca un indicator descriptiv al unor observații empirice acumulate în practica educațională, iar pe de altă parte, ca un posibil risc de generalizare negativă. Rezultatul indică prezența unei percepții relativ răspândite în rândul cadrelor didactice, care poate reflecta atât experiențe din practica școlară, cât și tendința de a generaliza dificultățile observate; în această cheie, modelul *expectancy-value* (Wigfield & Eccles, 2000) atrage atenția asupra faptului că motivația școlară este influențată și de modul în care contextul educațional susține valoarea și sensul învățării pentru elev.

Afirmația *„Consider că, în general, elevii de etnie romă sunt mai problematici în comportament decât ceilalți elevi"* a ocazionat o împărțire mai strânsă a opiniilor, mai puțin de jumătate dintre profesori indicând un stereotip comportamental moderat (acord de aproximativ 40%). Dezacordul majoritar sugerează o poziționare mai nuanțată a cadrelor didactice, chiar dacă proporția celor care exprimă acord arată că acest tip de stereotip nu este absent; din această perspectivă, teoriile etichetării sociale (Becker, 1963) rămân relevante pentru a înțelege cum anumite percepții pot influența relația educațională și așteptările profesorilor.

Afirmația „*Cred că nereușita școlară a elevilor de etnie romă ține în special de ei și de familiile lor*" prezintă un acord majoritar (puțin peste 80% dintre profesori, indiferent de subeșantion). Rezultatul sugerează o tendință puternică de a explica nereușita școlară mai ales prin factori individuali și familiali. O astfel de perspectivă poate surprinde o parte a dificultăților reale, dar poate reduce vizibilitatea factorilor școlari, instituționali și structurali care influențează participarea și progresul școlar. În plan conceptual, această tendință poate fi pusă în legătură atât cu interpretări apropiate de teoria deficitului cultural (Lewis, 1959), cât și cu perspectiva capitalului cultural (Bourdieu & Passeron, 1970) sau cu ideea erorii fundamentale de atribuire (Nisbett & Ross, 1980), toate sugerând, din unghiuri diferite, riscul unor explicații simplificatoare atunci când dificultățile școlare sunt atribuite predominant elevului și familiei.

În ansamblu, la nivel atitudinal, datele evidențiază o bază declarativă în mare parte pozitivă: majoritatea profesorilor cred că elevii de etnie romă pot progresa atunci când primesc sprijin adecvat, declară că pot construi relații bune cu aceștia și recunosc rolul relației profesor–elev în susținerea învățării. În același timp, rezultatele arată că această deschidere coexistă cu percepții că elevii de etnie romă nu sunt interesați de școală și că nereușita școlară ține în special de elevi și de familiile lor, fapt care scade vizibilitatea acordată factorilor școlari, instituționali și structurali.

III.4.2. Bariere resimțite de profesori pentru sprijinul efectiv la clasă al elevilor de etnie romă și mecanisme pentru depășirea lor

Această secțiune analizează dificultățile pe care profesorii le percep în activitatea cu elevii de etnie romă, valorificând mai multe categorii de date din chestionarul adresat profesorilor. Sunt avute în vedere atât răspunsurile la itemii precodificați referitori la dificultățile întâmpinate în activitatea de predare și sprijinire a învățării, cât și aprecierile asupra unor situații problematice observate la elevi, percepțiile privind relațiile acestora cu actorii școlari, datele referitoare la participarea la activități de formare și la accesul la resurse de sprijin, precum și răspunsurile deschise privind alte dificultăți percepute. Împreună, aceste surse ne permit să surprindem nu doar ce dificultăți sunt raportate mai frecvent, ci și modul în care acestea se distribuie între planul experienței directe de la clasă și cel al condițiilor instituționale care pot susține sau limita intervenția pedagogică.

Dificultăți principale întâmpinate în activitatea cu elevii de etnie romă

Au fost analizate dificultățile raportate de profesori sub forma unei selecții de maximum cinci opțiuni din variantele disponibile. Procentele reprezintă proporția respondenților care au selectat fiecare dificultate ca fiind printre cele mai frecvente în contextul lor didactic (Tabel III.11.). Categoria „*Nu este cazul”* a fost selectată de 16% dintre profesorii de la primar și de 26% dintre cei de la secundar, indicând că o proporție semnificativă nu raportează dificultăți majore în lucrul cu elevii de etnie romă.

Tabelul III.11. Dificultăți principale raportate de profesori (aspecte vizate, la nivel de item)

Q: Care sunt principalele dificultăți pe care le întâmpinați în activitatea cu elevii dvs. de etnie romă? (bifați max. 5 variante). Sursa: sondajul în rândul profesorilor.

Dificultate	Învățământ primar	Învățământ secundar
Predare diferențiată în clase cu niveluri diferite/ lacune mari în pregătire	50%	32%
Implicarea părinților în prevenirea sau rezolvarea unor situații	46%	29%
Găsirea unor metode de motivare a elevilor	32%	30%
Identificarea tardivă a dificultăților de învățare	18%	14%
Orele perturbate din tensiuni/ conflicte	17%	19%
Timp insuficient pentru feedback/ explicații	16%	14%
Sprijin insuficient de la specialiști	11%	5%
Lipsa de materiale didactice adaptate	8%	9%
Materia nu favorizează aspecte culturale relevante	5%	11%
Lipsa unor oportunități de formare	5%	7%
Colaborare grea cu alți profesori	1%	1%

Ierarhia dificultăților raportate de profesori din eșantion (răspunsuri precodificate) configurează un tablou în care dificultatea centrală identificată se concentrează în jurul cerințelor pedagogice impuse de context. Mai exact, ***predarea diferențiată*** *în clase cu niveluri foarte diferite de pregătire sau cu lacune mari în învățare ale unora dintre elevii de etnie romă* este selectată de jumătate dintre profesorii din primar (50%) și de o treime dintre cei din

secundar (32%). Această dificultate descrie o provocare directă a competenței de predare eficientă în fața unor decalaje de pregătire ale elevilor pe care profesorul este chemat să le gestioneze.

A doua dificultate ca frecvență specificată de profesori este ***neimplicarea părinților*** (46% dintre cadrele didactice de la nivelul primar, 29% de la nivelul secundar). ***Dificultatea de a găsi metode adecvate de motivare*** (aproximativ 30%) se adaugă ca o a treia dimensiune a aceleiași situații: elevul care prezintă lacune semnificative în procesul de învățare și care nu beneficiază de sprijin familial adecvat poate constitui, de regulă, categoria cea mai dificilă de motivat în cadrul activităților educaționale.

Cele trei dificultăți de prim rang identificate de profesori - predarea diferențiată în clasele de elevi cu lacune mari, implicarea părinților și motivarea elevilor - pot fi văzute ca trei componente ale aceleiași configurații problematice. Datele sugerează că lacunele de învățare acumulate, sprijinul familial redus și dificultățile de motivare tind să se asocieze în experiența școlară a unor elevi, iar profesorii le percep adesea împreună, nu izolat. Fiecare dintre aceste dificultăți poate accentua dificultatea celorlalte, iar împreună ele conturează un nucleu de tensiuni recurente în experiența profesorilor respondenți.

Celelalte dificultăți identificate de profesorii participanți la cercetare înregistrează procente semnificativ mai mici și se organizează în două paliere distincte:

- Palierul dificultăților relaționale și organizaționale cuprinde *identificarea tardivă a dificultăților, perturbarea orelor din cauza tensiunilor și conflictelor, lipsa timpului pentru feedback și sprijinul insuficient al specialiștilor.* Procentele corespunzătoare itemilor din această categorie variază între 14% - 19%.
- Palierul dificultăților legate de cadrul organizațional și resursele școlii include *materialele neadaptate, curriculumul cu relevanță culturală redusă, lipsa oportunităților de formare* și *colaborarea dificilă cu colegii.* Procentele corespunzătoare itemilor din această categorie variază între 1% - 11%.

Dificultăți pedagogice întâmpinate de profesori în practica curentă

Un alt set de itemi ai instrumentului de anchetă a solicitat profesorilor să evalueze, pe o scală în cinci trepte, în ce măsură au constatat prezența unor **situații problematice în sprijinul acordat pentru învățare elevilor de etnie romă cu care lucrează**. Din ansamblul variabilelor incluse în acești itemi, analiza de față se concentrează pe cele cinci situații care țin direct de domeniul de intervenție al cadrului didactic la clasă: *motivația redusă pentru învățare, timpul insuficient alocat pentru învățare, aspirațiile școlare și profesionale reduse, valorizarea redusă a școlii de către elev și încrederea scăzută în propriile competențe* (Tabelele III.12. și III.13.). Aceste situații surprind **dimensiuni ale angajamentului elevului în învățare** pe care cadrul didactic le poate observa în activitatea curentă și în raport cu care poate construi răspunsuri pedagogice concrete.

Scala originală în cinci trepte a fost recodificată în trei niveluri: *măsură ridicată* (în mare măsură și în foarte mare măsură), *măsură moderată* (în mică măsură) și *măsură redusă* (deloc și în foarte mică măsură). Răspunsurile de tip *nu știu/ nu pot aprecia* sunt prezentate separat, ca indicator al gradului de incertitudine sau al limitelor observației directe a cadrului didactic.

Tabelul III.12. Situații problematice observate în lucrul cu elevii de etnie romă - subeşantionul profesorilor din învățământul primar (N = 460)

Q: În ce măsură ați constatat prezența următoarelor situații, în cazul elevilor romi cu care lucrați dvs.? Sursa: sondajul în rândul profesorilor din învățământul primar.

Situație constatată	Măsură ridicată	Măsură moderată	Măsură redusă	Nu ştiu
Motivație redusă pentru învățare	77%	19%	3%	1%
Timp insuficient alocat pentru învățare	73%	20%	4%	3%
Aspirații școlare și profesionale reduse	72%	21%	4%	4%
Valorizare redusă a școlii și a educației de către elev	64%	24%	9%	3%
Încredere scăzută în propriile competențe și posibilități	60%	30%	7%	3%

Tabelul III.13. Situații problematice observate în lucrul cu elevii de etnie romă - subeşantionul profesorilor din învățământul secundar (N = 3108)

Q: În ce măsură ați constatat prezența următoarelor situații, în cazul elevilor romi cu care lucrați dvs.? Sursa: sondajul în rândul profesorilor din învățământul secundar.

Situație constatată	Măsură ridicată	Măsură moderată	Măsură redusă	Nu ştiu
Motivație redusă pentru învățare	74%	16%	7%	3%
Timp insuficient alocat pentru învățare	67%	17%	9%	6%
Aspirații școlare și profesionale reduse	71%	16%	7%	5%
Valorizare redusă a școlii și a educației de către elev	62%	21%	11%	6%
Încredere scăzută în propriile competențe și posibilități	53%	30%	11%	7%

Toate cele cinci situații înregistrează ponderi mari ale categoriei „măsură ridicată” la ambele subeșantioane, ceea ce confirmă faptul că profesorii constată cu frecvență ridicată prezența acestor dificultăți la elevii de etnie romă. *Motivația redusă pentru învățare* se situează în fruntea ierarhiei la ambele niveluri (77% la nivel primar, 74% la nivel secundar), urmată de *timpul insuficient alocat pentru învățare* (73% vs. 67%) și de *aspirațiile scăzute* (72% vs. 71%). *Valorizarea redusă a școlii* (64% vs. 62%) şi *încrederea scăzută în propriile competențe* (60% vs. 53%) completează tabloul, cu scoruri mai mici, dar consistent ridicate. Cele două seturi de date susțin ideea că, în percepția profesorilor participanți la cercetare, dificultățile legate de angajamentul școlar al elevilor de etnie romă ocupă un loc important în experiența de lucru de la clasă. Motivația redusă pentru învățare, timpul insuficient alocat învățării și aspirațiile școlare și profesionale reduse apar constant printre situațiile semnalate cel mai frecvent, iar valorizarea redusă a școlii și încrederea scăzută în propriile competențe completează acest tablou. În ansamblu, rezultatele sugerează că profesorii respondenți se confruntă, în activitatea lor curentă, cu dificultăți care țin nu doar de participarea formală la școală, ci și de disponibilitatea elevului pentru învățare, de sensul atribuit școlii și de raportarea la propriile șanse de reușită.

Dificultăți relaționale, în percepția profesorilor

Așa cum am semnalat anterior, pe palierul **dificultăților relaționale şi organizaționale**, perturbarea orelor din cauza unor tensiuni și conflicte între elevi ocupă locul al cincilea în ierarhia dificultăților percepute de profesorii respondenți (17% la nivelul primar, 19% la secundar). Acest

rezultat sugerează că dificultățile relaționale dintre elevi reprezintă o dimensiune relevantă a experienței școlare, așa cum este ea percepută de cadrele didactice respondente, chiar dacă nu constituie principala dificultate semnalată de acestea. Tabloul relațiilor din interiorul grupului-clasă devine mai clar atunci când acest indicator este pus în legătură cu celelalte date disponibile.

Un set de date colectate prin chestionarul pentru profesori face referire la aprecieri privind **relațiile elevilor de etnie romă cu trei categorii de actori școlari: cadrele didactice, colegii de clasă și alt personal al școlii**. Răspunsurile au fost structurate pe o scală cu patru trepte (foarte bune, bune, problematice, foarte problematice) și sunt prezentate mai jos în formă agregată (pozitive = foarte bune + bune; negative = problematice + foarte problematice).

Tabelul III.14. Relațiile elevilor de etnie romă cu actorii școlari - date agregate (ambele niveluri) (%)

Q: Cum apreciați relațiile elevilor romi cu următoarele categorii de persoane din școala dvs.?
Sursa: sondajul în rândul profesorilor.

Categoria de relație	Pozitive (%)	Negative (%)
Relații cu cadrele didactice	73%	27%
Relații cu colegii de clasă	70%	30%
Relații cu alte categorii de personal al școlii	76%	24%

La nivelul tuturor respondenților, majoritatea profesorilor evaluează relațiile elevilor de etnie romă cu actorii școlari într-o cheie favorabilă, ponderea evaluărilor pozitive situându-se între 70% și 76% pentru toate cele trei categorii analizate. Această imagine generală predominant pozitivă nu exclude însă prezența unui segment relevant de evaluări negative, care variază între 24% și 30%, în funcție de categoria de relație avută în vedere. Cea mai vulnerabilă zonă, în percepția profesorilor respondenți, este cea a relațiilor cu colegii de clasă, evaluate negativ de 30% dintre respondenți la nivel agregat (Tabelul III.14.). Cu alte cuvinte, aproximativ trei cadre didactice din zece semnalează dificultăți în planul relațiilor dintre elevii de etnie romă și colegii lor, ceea ce conturează această dimensiune ca fiind cea mai sensibilă din perspectiva integrării relaționale în colectivul clasei.

Tabelul III.15. Relații evaluate ca negative (problematice și foarte problematice) – perspectiva profesorilor din învățământul primar și secundar (%)

Q: Cum apreciați relațiile elevilor romi cu următoarele categorii de persoane din școala dvs.?
Sursa: sondajul în rândul profesorilor.

Categoria de relație	Primar (%)	Secundar (%)
Relații cu cadrele didactice	21%	28%
Relații cu colegii de clasă	31%	30%
Relații cu alte categorii de personal al școlii	19%	25%

În subeșantionul profesorilor din învățământul primar, evaluările negative vizează în proporție de 31% relațiile elevilor de etnie romă cu colegii de clasă, de 21% relațiile cu cadrele didactice și de 19% relațiile cu alt personal al școlii. În subeșantionul profesorilor din învățământul secundar, proporțiile corespunzătoare sunt de 30% pentru relațiile cu colegii de clasă, 28% pentru relațiile cu cadrele didactice și 25% pentru relațiile cu alt personal al școlii (Tabelul III.15.). Privite împreună, aceste date sugerează că, în percepția profesorilor respondenți, dificultățile relaționale semnalate în legătură cu elevii de etnie romă se regăsesc atât în sfera

relațiilor cu colegii, cât și în cea a relațiilor cu adulții din școală, relațiile cu colegii conturându-se ca o zonă sensibilă a experienței școlare.

Faptul că relațiile cu colegii apar drept zona cea mai problematică în ambele subeșantioane este în acord cu datele provenite din răspunsurile deschise ale profesorilor, unde apar frecvent referiri la comportamente disruptive recurente, agresivitate verbală și fizică, situații de bullying și perturbarea repetată a orelor. Aceste date susțin ideea că dificultățile relaționale semnalate de profesorii respondenți se concentrează în special în sfera interacțiunilor dintre elevi și afectează funcționarea cotidiană a grupului-clasă.

Formare profesională și sprijin instituțional

Analiza dificultăților percepute de profesori în activitatea cu elevii de etnie romă (Tabelul III.11) a înregistrat scoruri scăzute pe **palierul referitor la resursele sistemice şi instituționale -** pentru lipsa oportunităților de formare (5% în subeșantionul primar și 7% în cel secundar), respectiv pentru sprijinul insuficient din partea specialiștilor (5% în subeșantionul primar și 11% în cel secundar).

Un alt set de date colectate prin chestionarul adresat profesorilor se referă **la participarea la activități de formare** pe teme de incluziune și/sau educație a copiilor de etnie romă, în ultimii trei ani școlari (Tabelul III.16.).

Tabelul III.16. Participarea la formare profesională pe teme relevante pentru lucrul cu elevii de etnie romă (%)

Q: În ultimii trei ani școlari (2022-2023, 2023-2024, 2024-2025), dvs. ați participat la activități de formare pe teme de incluziune și/sau educație a copiilor romi (ex. cursuri, programe, webinare etc.)? Sursa: sondajul în rândul profesorilor.

Tip de formare	Primar (%)	Secundar (%)
Nu am participat la nicio formare	56%	61%
Da, formare generală incluziune/ interculturalitate	36%	32%
Da, formare specifică pentru populația romă	8%	5%
Total formare (orice tip)	**44%**	**37%**

Răspunsurile sunt structurate pe trei variante. Primul şi cel mai semnificativ rezultat este că majoritatea cadrelor didactice respondente nu au participat la nicio activitate de formare relevantă în ultimii trei ani (56% dintre profesorii respondenți de învățământul primar și 61% dintre cei de nivel secundar). Astfel, aproximativ șase din zece profesori participanți la cercetare predau în contexte cu elevi de etnie romă fără a fi beneficiat recent de formare specifică. Dintre profesorii respondenți care au participat la orice tip de formare, formarea specifică pentru lucrul cu elevi de etnie romă a fost urmată de aproximativ 1 din 5 profesori din primar (18%) și de aproximativ 1 din 7 profesori care predau în învățământul secundar (14%).

În ansamblu, datele indică o participare redusă la formare în ambele grupuri de respondenți și o pondere foarte scăzută a formărilor explicit orientate spre educația elevilor de etnie romă. Aceste date ajută la înțelegerea unuia dintre itemii cu scor scăzut în ierarhia dificultăților raportate (analizat anterior, în această secțiune): lipsa oportunităților de formare (5% la primar și 7% la secundar). Scorul redus nu sugerează neapărat absența problemei, ci poate fi pus în legătură cu faptul că, pentru o parte dintre respondenți, lipsa formării specializate nu este

formulată explicit ca dificultate, chiar dacă datele privind participarea arată o expunere redusă la astfel de oportunități. Aceste noi date oferă astfel un reper cantitativ important pentru interpretarea unui deficit care rămâne doar parțial vizibil în ierarhia dificultăților.

Un alt item solicită cadrelor didactice să indice colaborarea cu alt personal relevant pentru sprijinul elevilor de etnie romă; *dacă colaborează* cu aceasta, dacă nu colaborează *pentru că nu există în școală* sau dacă nu colaborează *deși există* (Tabelele III.17. și III.18.).

Datele aferente acestui item nu indică un deficit uniform, ci conturează un tablou diferențiat în care resursele de sprijin disponibile profesorilor se distribuie în mai multe profiluri de acces și utilizare, cu implicații diferite pentru politicile de intervenție.

Tabelul III.17. Colaborarea cu alți specialiști în lucrul cu elevii de etnie romă – subeșantionul profesorilor din învățământul primar

Q: În școala în care lucrați, colaborați cu următoarele categorii de personal, care să vă sprijine în activitatea cu elevii de etnie romă? Sursa: sondajul în rândul profesorilor din învățământul primar.

Resursa de sprijin	Colaborare DA (%)	Lipsă din școală (%)	Există, neutilizată (%)
Mediator școlar	65%	32%	4%
Profesor lb. romani	36%	60%	4%
Profesor itinerant și de sprijin	39%	52%	9%
Consilier/ psiholog școlar	85%	6%	9%
Lucrători/ formatori ONG	13%	83%	5%
Reprezentant comunitate roma	37%	59%	5%
Logoped	29%	67%	4%
Profesori de etnie romă	29%	66%	5%

Tabelul III.18. Colaborarea cu alți specialiști în lucrul cu elevii de etnie romă- subeșantionul profesorilor din învățământul secundar

Q: În școala în care lucrați, colaborați cu următoarele categorii de personal, care să vă sprijine în activitatea cu elevii de etnie romă? Sursa: sondajul în rândul profesorilor din învățământul secundar.

Resursa de sprijin	Colaborare DA (%)	Lipsă din școală (%)	Există, neutilizată (%)
Mediator școlar	41%	52%	6%
Profesor lb. romani	17%	79%	5%
Profesor itinerant și de sprijin	36%	54%	10%
Consilier/ psiholog școlar	85%	5%	10%
Lucrători/ formatori ONG	14%	82%	4%
Reprezentant comunitate roma	23%	72%	5%
Logoped	18%	75%	8%
Profesori de etnie romă	19%	77%	4%

Resursă prezentă și valorificată. Conform respondenților, consilierul/ psihologul școlar este indicat ca singura resursă cu acoperire mare și colaborare efectivă ridicată (85%). Acest aspect poate indica o resursă instituționalizată funcțional, integrată în rutina școlii. Procentul celor care nu colaborează, *deși psihologul există* (9% în subeșantionul primar și 10% în cel secundar), sugerează că există un potențial de colaborare insuficient valorificat în raport cu această resursă, dar el rămâne limitat în tabloul general.

Resursă cu prezență redusă la nivelul de învățământ secundar. Mediatorul școlar este indicat ca resursă de sprijin de 65% dintre profesorii respondenți din primar şi de 41% dintre cei din secundar, în timp ce absența sa din școală este menționată de 32% dintre respondenții din primar şi de 52% dintre cei din secundar. În mod similar, pentru reprezentantul comunității roma, logoped şi profesorii de etnie romă, datele indică o disponibilitate mai redusă în subeșantionul profesorilor din secundar. Fără a formula comparații propriu-zise între cele două grupuri, aceste distribuții sugerează că, în răspunsurile profesorilor participanți la cercetare, accesul la anumite resurse de sprijin apare mai restrâns în zona secundară.

Resursă existentă, dar nu întotdeauna valorificată. Profesorul itinerant și de sprijin prezintă cel mai ridicat procent de neutilizare relativă dintre toate resursele (9% în subeșantionul primar și 10% în cel secundar). Aceasta înseamnă că, dintre profesorii care indică existența acestei resurse în școală, o parte declară că nu colaborează cu ea. Acest profil poate indica faptul că rolul profesorului itinerant este insuficient integrat în practica didactică curentă.

Resurse frecvent absente din școlile în care predau profesorii respondenți. Lucrătorii și formatorii din ONG lipsesc din peste 80% dintre școli, cel mai ridicat deficit de disponibilitate din întregul set. Profesorii de etnie romă lipsesc din 66%, respectiv 77% dintre școli; logopezii, din 67%, respectiv 75%; profesorii de limba rromani, din 60%, respectiv 79%. Aceste date conturează imaginea unui sprijin instituțional inegal distribuit, în care unele resurse specializate sunt slab prezente în școlile în care lucrează profesorii participanți la cercetare.

În ansamblu, rezultatele sugerează că sprijinul instituțional disponibil profesorilor nu este absent în mod uniform, ci distribuit selectiv: unele resurse par bine integrate în viața școlii, în timp ce altele apar rar disponibile sau insuficient valorificate.

Analizați împreună, acești doi itemi trimit către același tip de dificultate, surprins din două unghiuri complementare: formarea profesională specifică lipsește pentru majoritatea cadrelor didactice, iar resursele specializate de sprijin fie sunt absente din școli, fie sunt insuficient valorificate acolo unde există. Cele două tipuri de limite se suprapun în experiența profesorilor și pot restrânge posibilitățile de intervenție, mai ales atunci când cadrul didactic este pus în situația de a gestiona, prin instrumentele obișnuite ale practicii școlare, dificultăți cu determinări complexe, care depășesc adesea strict spațiul clasei.

Asocierea cu ierarhia dificultăților raportate este relevantă pentru modul în care absența structurală se traduce în percepție. Cei doi itemi cu scorurile cele mai reduse din ierarhia dificultăților - lipsa oportunităților de formare și colaborarea dificilă cu alți profesori - corespund unor domenii în care datele analizate indică disponibilitate redusă a resurselor sau participare limitată la formare. În aceeași logică, itemul referitor la sprijinul insuficient din partea specialiștilor poate fi pus în legătură cu datele care arată o prezență redusă a mai multor resurse specializate în școlile în care lucrează profesorii respondenți. O posibilă explicație este că absența îndelungată a unor forme de sprijin tinde să le facă mai puțin recognoscibile ca

dificultăți distincte în răspunsurile profesorilor: ceea ce nu este disponibil în mod obișnuit este mai greu de formulat explicit ca lipsă.

Aprofundare calitativă: răspunsuri deschise despre dificultățile percepute

Pe lângă opțiunile precodificate, aceeași întrebare a chestionarului a inclus o variantă deschisă (*Alte dificultăți; care?*), la care au răspuns 136 de cadre didactice. Analiza de conținut organizează răspunsurile în patru axe tematice principale, prezentate în tabelul de mai jos în ordinea frecvenței cu care au fost invocate (Tabelul III.19.).

Factorul critic „familie și comunitate”. Răspunsurile deschise confirmă și aprofundează percepția profesorilor referitoare la *dificultatea de implicare a părinților* (rangul al doilea în ierarhia precodificată). Ceea ce adaugă dimensiunea calitativă este *natura* acestei dificultăți, mai precis profesorii nu descriu o simplă absență a părinților, ci prezența unui sistem de valori care transmite copilului un mesaj alternativ față de cel al școlii. În percepțiile profesorilor, familia apare ca un actor care comunică, explicit sau tacit, că școala prezintă un rol mai puțin important pentru aceștia:

> *Cea mai mare dificultate este mentalitatea construită în familie și imaginea școlii pe care o prezintă familia. De cele mai multe ori mă înțeleg mai bine cu elevii decât cu părinții; Este greu de combătut mentalitatea prezentă încă, din păcate, în comunitatea romă, conform căreia, dacă înaintașii s-au descurcat cu puțină carte sau deloc, nici copiii de azi nu trebuie să își finalizeze studiile.* (profesor, răspuns deschis)

O parte dintre răspunsuri descriu ca surse ale dificultăților practici precum reținerea copiilor pentru activități gospodărești, restricționarea accesului fetelor la școală după ciclul primar, căsătoria timpurie a fetelor – comportamente colective, tributare unor tradiții comunitare, care reflectă o raportare diferită la copilărie, la rolurile de gen și la tranziția spre maturitate, nu o neglijență sau o rea-voință individuală. Ceea ce transpare din aceste mărturii este percepția profesorilor asupra unei distanțe între valorile și așteptările școlii și reperele care organizează, în unele cazuri, viața familială și comunitară a elevilor. Această distanță nu apare, în mod necesar, ca expresie a unei ostilități față de instituția școlară, cât mai degrabă ca efect al unor priorități și logici de viață diferite, în cadrul cărora școlarizarea extinsă nu este întotdeauna investită cu aceeași valoare.

Tabelul III.19. Axe tematice ale răspunsurilor deschise ale profesorilor referitoare la „alte dificultăți întâmpinate" (date agregate)

Axă tematică	Categorii identificate	Frecvență relativă
Factorul critic „familie și comunitate”	Neimplicarea/ atitudinea negativă a familiei; mentalități transgenerațională; reglaj normativ comunitar diferit	*frecventă*
Dezinvestire din câmpul școlar/ dezangajarea	Absenteism și prezență neregulată (incl. Migrație cu familia)	*foarte frecventă*
	Dezinteres, motivație redusă, aspirații pentru care traseul școlar nu figurează ca mijloc necesar	*frecventă*
	Comportament problematic și indisciplină; agresivitate verbală/ fizică; rezistență identitară instrumentalizată	*frecventă*
Deficit cumulat de achiziții fundamentale	Lacune mari și nivel scăzut de alfabetizare elementară; bariere lingvistice	*moderată*
Condiții și resurse instituționale	Clase numeroase, lipsă personal sprijin, birocrație excesivă, absența materialelor adaptate	*moderată*

Dezinvestirea din câmpul școlar sau dezangajarea în învățare. A doua axă tematică este cea mai bogată și mai nuanțată din întregul corpus al răspunsurilor deschise. Ea grupează trei forme distincte ale aceluiași fenomen de dezangajare a elevului din procesul educațional:

- **Absenteismul și prezența neregulată** constituie prima și cea mai frecvent menționată temă, descrisă în registre variate: de la constatarea simplă (*„absentează”, „lipsesc mult de la școală”*) la descrieri ale dinamicii sale condiționate familial și social (*„pleacă temporar cu părinții în străinătate, nu suntem mereu anunțați intervalul de timp”*). Absenteismul nu este perceput ca o problemă punctuală, ci ca una cu posibile efecte cumulative asupra continuității actului didactic, întrucât absențele frecvente pot întrerupe, în mod repetat, un parcurs de învățare care nu mai reușește să se stabilizeze.

- **Dezinteresul și motivația redusă** reprezintă forma cognitivă și afectivă a aceleiași dezinvestiri: elevul prezent fizic în clasă poate fi absent din actul de învățare. Răspunsurile descriu un spectru larg, de la indiferența față de orice fel de conținut și de obiectiv educațional și rezistența față de toate demersurile întreprinse de profesor pentru stimularea angajamentului elevului (*„nu îi interesează nimic, văd școala ca pe un parc de joacă”; „oricât de mult aș reuși să-i atrag și să-i fac să fie atenți la oră, la următoarea oră vin total nepregătiți”; „(manifestă o, n.n.) lipsă mare de interes pentru a progresa...”; „majoritatea nu sunt interesați în a obține rezultate bune la învățătură, se mulțumesc cu nota minimă de promovare”*), la prezența motivată preponderent de bursă (*„dezinteresul elevilor romi pentru școală și prezența lor doar pentru burse”*) și până la proiectarea unor aspirații în care traseul școlar ocupă un loc secundar (*„elevii nu văd în școală o modalitate de a face bani în viitor”*).

- **Comportamentul problematic și indisciplina** constituie forma activă, disruptivă a dezinvestirii. Răspunsurile descriu situații de la indisciplina de natură funcțională – refuzul sarcinilor, ignorarea profesorului, conduită verbală neadaptată registrului școlar, absența suporturilor de lucru necesare, utilizarea neautorizată a dispozitivelor mobile în timpul orelor – la comportamentul agresiv verbal și fizic, cu impact direct asupra atmosferei din clasă. Mecanismul dominant este dezangajarea activă, în care elevul nu se angajează în structura orei și, prin conduita sa, poate îngreuna participarea celorlalți elevi. Răspunsurile surprind și interpretări ale cadrelor didactice potrivit cărora apartenența etnică este uneori invocată în contexte conflictuale sau defensive: *„mereu este scoasă în evidență discriminarea, deși nu există”; „provoacă scandaluri pe această temă din dorința de a-și arăta, de fapt, superioritatea – dar nu este valabil pentru toți”; „atrag atenția specificând că sunt romi și de aceea nu vor să scrie”; „au falsa impresie că li se cuvine sau trebuie să li se permită orice*”. Privite cu prudență, aceste formulări pot sugera existența unor tensiuni în raportarea elevului la școală și la regulile sale, în contexte în care identitatea este adusă explicit în discuție.

Cele trei forme de dezangajare pentru învățare descrise mai sus nu pot fi explicate printr-o simplă absență a voinței sau a interesului. Ele par să reflecte o relație fragilă cu școala și cu învățarea, construită în interacțiunea dintre experiența elevului, condițiile sale de viață și cerințele instituției școlare. Din această perspectivă, dificultățile semnalate de profesori nu trimit doar la comportamente individuale, ci și la tensiuni mai largi între așteptările școlii și posibilitățile reale de participare și angajare ale unor elevi.

Deficitul cumulat de achiziții fundamentale. A treia axă tematică grupează răspunsurile care descriu percepția unor deficite importante de pregătire anterioare și dificil de remediat în condițiile obișnuite ale clasei: elevi care ajung în ciclul gimnazial fără să stăpânească scrisul și cititul, fără să fi frecventat grădinița, cu întârzieri în dezvoltare și dificultăți de acomodare la cerințele școlare de bază: *„elevii ajung în clasa a V-a fără să cunoască scrisul și cititul"; „elevii romi nu au frecventat grădinița, au întârzieri în dezvoltare, prezintă dificultăți de acomodare*". O parte dintre răspunsuri se referă la o dimensiune specifică: barierele lingvistice cauzate de faptul că limba română nu este prima limbă a elevilor de etnie romă. Profesorii descriu un vocabular mai slab dezvoltat, cu dificultăți în înțelegerea și producerea limbii române la nivel școlar, cu consecințe asupra accesului la conținuturile predate.

Organizare și resurse instituționale. O ultimă categorie de răspunsuri descrie contextul activității profesorului: clasele numeroase, lipsa personalului de sprijin pentru elevi cu CES nedeclarat, birocrația excesivă, absența materialelor adaptate: *„clasele sunt numeroase și au elevi cu CES nedeclarați. Profesor de sprijin nu avem nici pentru un copil măcar, deși la nivelul liceului avem destule cazuri confirmate"; „volumul mare de birocrație din școală reduce timpul dedicat elevilor și procesului educațional".* Prezența acestei categorii în răspunsurile deschise confirmă că dificultățile legate de cadrul organizațional și resursele școlii există în experiența directă a unor profesori.

Răspunsurile deschise ajută la clarificarea sensului concret al uneia dintre dificultățile aflate printre primele poziții în ierarhia răspunsurilor precodificate, și anume ***predarea diferențiată***. Predarea diferențiată standard presupune adaptarea ritmului, a nivelului de dificultate sau a tipului de sarcini pentru elevi care se situează la niveluri diferite în cadrul aceleiași progresii curriculare. Profesorul știe unde vrea să ajungă și ajustează viteza și traseul pentru fiecare elev. Ceea ce descriu profesorii în cazul elevilor de etnie romă, în răspunsurile lor, este adesea o situație de altă natură: nu atât o diferențiere de ritm în cadrul aceleiași progresii, cât una de origine - un decalaj față de punctul implicit de start al clasei suficient de mare încât instrumentarul pedagogic obișnuit nu mai pare suficient. Răspunsurile deschise susțin această interpretare prin referiri la frecventarea redusă a grădiniței, la bariere lingvistice și la dificultăți importante în ceea ce privește achizițiile fundamentale. În aceste situații, profesorii par să indice nevoia unor intervenții pedagogice de recuperare și sprijin și constată că nu s-au pregătit în mod specific în formarea lor sau că nu dispun de resursele obiective necesare unei abordări eficace.

Această diferență se poate manifesta în trei planuri concrete, fiecare generând, în anumite cazuri, un tip specific de dificultate. Primul este cel al experiențelor de învățare și al achizițiilor anterioare cu care elevul intră în activitatea școlară: orice predare presupune un minim comun de achiziții, experiențe și repere de învățare pe care profesorul le ia ca punct de plecare. A remedia acest decalaj înseamnă a reconstrui, în timp de predare limitat, baze de învățare pe care ceilalți elevi le-au acumulat în mai mulți ani, în afara școlii și/sau în ciclurile anterioare de școlarizare – o sarcină pentru care nu există metodă standard și față de care profesorul se simte, legitim, nepregătit. Al doilea plan este bariera lingvistică, menționată direct în câteva dintre răspunsurile deschise: pentru o parte dintre elevii de etnie romă, limba română nu este doar o limbă în care înțeleg mai greu, ci o a doua limbă în sens funcțional, cu consecințe asupra înțelegerii instrucțiunilor și a textelor. Al treilea plan este absența formării specifice: profesorul știe că trebuie să diferențieze și încearcă să o facă, dar nu dispune de instrumentarul pedagogic adecvat acestui tip particular de decalaj, ceea ce face ca efortul depus să fie real, dar eficacitatea sa să rămână incertă.

Punerea în oglindă a celor două tipuri de date referitoare la dificultățile întâmpinate de profesori la clasă – răspunsuri precodificate și răspunsuri deschise – reflectă o experiență profesională

relativ consistentă, structurată în jurul aceluiași nucleu de dificultăți. Privite împreună cu setul de date cantitative referitoare la participarea la formare și la accesul la resurse de sprijin, aceste rezultate permit însă și o extindere a interpretării către un plan mai puțin vizibil în răspunsurile directe ale cadrelor didactice, dar relevant pentru înțelegerea condițiilor în care aceste dificultăți sunt gestionate.

Din această perspectivă, **ierarhia dificultăților raportate de profesori reflectă experiența lor directă de la clasă, dar poate lăsa mai puțin vizibile dificultățile structurale, adică acele limite care țin de resursele, instrumentele și formele de sprijin insuficient disponibile în mediul lor profesional**. În schimb, dificultățile cele mai vizibile și mai frecvent raportate sunt cele cu care profesorii se confruntă zilnic și direct: predarea diferențiată în contexte marcate de lacune de învățare, motivarea elevilor, absenteismul, gestionarea comportamentelor disruptive sau relația cu familia.

Pe ansamblu, se conturează un tablou în care barierele identificate de profesori în lucrul cu elevii de etnie romă nu țin doar de gestionarea unor dificultăți individuale sau relaționale, ci și de condițiile instituționale în care această activitate se desfășoară: formare insuficientă, prezență limitată a unor resurse specializate și posibilități inegale de colaborare profesională. În această cheie, soluțiile eficiente nu privesc doar dezvoltarea competențelor individuale ale profesorului, ci și consolidarea cadrului instituțional de sprijin în care acesta lucrează.

III.4.3. Mecanisme instituționale relevante pentru implicarea în învățare a elevilor de etnie romă, din perspectiva actorilor educaționali - directori și inspectori școlari pentru romi și minorități

Acest subcapitol descrie măsurile și mecanismele instituționale care susțin implicarea elevilor de etnie romă în învățare, așa cum sunt ele raportate de actori educaționali cu roluri diferite în organizarea și funcționarea școlii și a sistemului: 211 **directori ai unităților de învățământ incluse în eșantion** și **inspectori școlari** de specialitate pentru romi și minorități din 40 județe și București. Datele au fost colectate prin **chestionare** aplicate acestor două categorii de respondenți, și sunt prezentate ca **date factuale sau aprecieri ale respondenților** referitoare la situațiile din școlile/ județele pe care le reprezintă.

În prezentarea rezultatelor, accentul este pus pe măsurile care pot influența direct sau indirect **participarea activă a elevilor la învățare** (motivație, perseverență, sprijin relațional, didactic și organizațional). Analiza urmărește să contureze tipare ale mecanismelor raportate, fără a presupune generalizarea rezultatelor dincolo de cadrul de colectare a datelor.

Mecanismele de suport vizate sunt organizate în cinci arii: oferta curriculară relevantă pentru identitatea culturală a elevilor de etnie romă; activități educaționale și de sprijin direct diferențiat; aspecte relaționale cu impact pentru învățare; resurse didactice și umane implicate în susținerea elevilor de etnie romă; dezvoltare profesională a cadrelor didactice în problematici specifice activităților cu elevi de etnie romă.

- ***Oferta curriculară specifică minorității rrome şi implementarea acesteia la nivelul şcolii***

  În continuare este descrisă situația disciplinelor care, potrivit legislației actuale (Legea Învățământului Preuniversitar Nr. 198/4.06.2023, articolele 6, 11, 23-4, 59,60, 88, 99-4), contribuie la păstrarea identității culturale a elevilor de etnie romă și pot contribui la creșterea relevanței experienței școlare pentru aceștia: ***Limba şi literatura maternă rromani***, ***Istoria şi tradiţiile minorităţii rrome*** și ***Educaţie muzicală pentru minoritatea rromă***. Rezultatele sunt prezentate din două perspective complementare: cea a **directorilor**, care raportează dacă

disciplinele sunt incluse sau nu în **oferta curriculară a școlii** (nivel de școală) și cea a **inspectorilor școlari** pentru romi și minorități, care raportează **acoperirea efectivă** – respectiv numărul de elevi care studiază aceste discipline, din datele existente la nivelul inspectoratului (nivel de județ/ municipiul București).

Directorii respondenți au indicat dacă, în anul școlar 2025–2026, aceste discipline sunt incluse în oferta curriculară a școlii pe care o conduc. Potrivit datelor, în eșantionul analizat, includerea acestor discipline în oferta școlii este raportată relativ rar: aproximativ o cincime dintre directori indică includerea disciplinelor Limba rromani și Istoria și tradițiile minorității rrome, iar pentru Educație muzicală pentru minoritatea rromă raportarea includerii este foarte redusă (sub 5%). Per ansamblu, ponderea celor care indică faptul că disciplinele nu sunt incluse este mai mare decât ponderea celor care indică includerea (Tabelul III.20.).

Tabelul III.20. Oferta de discipline (2025-2026) destinate minorității rome în școlile din eșantion (raportări ale directorilor)

Q: În oferta curriculară a școlii dvs. din anul școlar 2025-2026, există...?
Sursa: sondajul în rândul directorilor.

Disciplina	Inclusă în oferta curriculară (%)	Neinclusă în oferta curriculară (%)
Istoria și tradițiile minorității rrome	21%	79%
Limba și literatura maternă rromani	20%	80%
Educație muzicală pentru minoritatea rromă	2%	98%

Notă: Procentele se bazează pe răspunsurile directorilor din eșantion (n = 179).

Inspectorii școlari pentru romi și minorități au raportat valori numerice privind numărul elevilor care studiază disciplinele menționate și numărul elevilor care urmează școala în limba rromani, în județele pe care le reprezintă.

Datele raportate de inspectori confirmă, în linii mari, imaginea desprinsă din răspunsurile directorilor. Dintre disciplinele analizate, Educație muzicală pentru minoritatea rromă apare cu o acoperire foarte redusă, în timp ce Limba și literatura maternă rromani și Istoria și tradițiile minorității rrome sunt prezente pentru un număr mai mare de elevi, însă într-o manieră neuniformă de la un județ la altul (Tabelul III.21.). Totodată, elevii care urmează întregul proces educațional în limba rromani sunt raportați în număr foarte mic.

Tabelul III.21. Acoperirea raportată de inspectori școlari pentru romi și minorități (județe participante la cercetare)

Q: Vă rugăm să ne oferiți câteva date la nivel județean privind educația în limba rromani, în anul școlar 2025-2026. Sursa: sondajul în rândul inspectorilor școlari pentru romi și minorități.

Indicator	Medie (M)	Min–Max	Mediană
Elevi care studiază Limba și literatura maternă rromani	443,03	0 – 1825	139
Elevi care studiază Istoria și tradițiile minorității rrome	112,18	0 – 700	65
Elevi care studiază Educație muzicală pentru minoritatea rromă	11,78	0 – 135	0
Elevi școlarizați în limba rromani (întregul proces educațional)	13,65	0 – 209	0

Notă: Valorile reprezintă totalurile raportate de inspectorii respondenți pentru județele reprezentate (acoperire 39 județe).

În cele mai multe județe, valorile raportate sunt scăzute, iar media este ridicată de un număr limitat de județe care concentrează efective mai mari. În consecință, datele sugerează că aceste discipline nu au o răspândire uniformă la nivel teritorial, ci tind să fie concentrate în anumite județe. În mod special, pentru Educație muzicală pentru minoritatea rromă și pentru școlarizarea integrală în limba rromani, valoarea mediană 0 indică absența raportării unor astfel de cazuri în cel puțin jumătate dintre județele incluse în analiză.

Aspectele privind curriculumul școlar, precum predarea limbii materne sau desfășurarea unor discipline/ opționale relevante pentru identitatea romă, sunt indicate de 44% dintre inspectorii școlari de specialitate participanți ca priorități incluse în documentele strategice ale inspectoratelor pentru care au raportat.

Activități educaționale și de sprijin didactic diferențiat

În această secțiune sunt analizate măsurile instituționale care pot susține implicarea în învățare a elevilor de etnie romă, prin activități remediale, oportunități de învățare extinsă și proiecte sau inițiative care oferă resurse, experiențe și sprijin pentru progresul școlar. Analiza distinge între perspectiva directorilor, care raportează măsurile implementate la nivelul școlii, și cea a inspectorilor, care se referă la inițiativele dezvoltate la nivelul inspectoratului/ județului.

Patru din cinci directori (82% dintre respondenți) menționează desfășurarea, în ultimii trei ani, a unor **activități remediale și de mentorat**. În cadrul celor zece categorii de activități incluse în chestionar, această categorie este depășită doar de măsurile de identificare și monitorizare a elevilor aflați în risc de absenteism și abandon școlar, ceea ce sugerează importanța acordată de școli susținerii învățării prin intervenții remediale. Totodată, 80% dintre directori consideră că programele de educație remedială contribuie la reducerea absenteismului școlar în rândul elevilor de etnie romă, acestea reprezentând a doua formă de sprijin ca importanță, după acordarea tichetelor sociale.

Datele privind numărul elevilor care au avut nevoie de sprijin remedial în anul școlar 2025–2026 indică o distribuție neuniformă între școli. Directorii care au răspuns la această întrebare raportează valori cuprinse între 0 și 1100 de elevi, pentru un total de 5334 de elevi. Diferența dintre medie (106,68) și mediană (8) sugerează că, în majoritatea școlilor, valorile raportate sunt mici, iar media este influențată de un număr restrâns de școli cu efective mult mai mari.

La nivelul răspunsurilor furnizate de către inspectorii școlari pentru romi și minorități, activitățile remediale rămân vizibile atât ca intervenții deja existente, cât și ca nevoie care persistă. Astfel, 68% dintre respondenți menționează proiecte care au inclus activități remediale și de mentorat, iar aproximativ o treime dintre inspectorate și-au propus ca prioritate strategică derularea acestor măsuri pentru elevii de etnie romă.

Totodată, programul „Școală după școală” este menționat de 74% dintre respondenți ca măsură de sprijin pentru reducerea absenteismului și abandonului școlar. Programul apare și în răspunsurile directorilor, fiind raportat de 21% dintre aceștia între măsurile de sprijin oferite în afara proiectelor.

Activitățile extracurriculare reprezintă o altă componentă importantă a mecanismelor de susținere a implicării elevilor de etnie romă în învățare. Trei sferturi dintre directori le asociază cu îmbunătățirea frecvenței școlare, iar mai mult de jumătate dintre respondenții care au

răspuns la acest item (70 din 129) menționează activități de pregătire suplimentară pentru examenele naționale. Exemplele raportate includ activități de ecologizare, serbări școlare, proiecte Erasmus, vizite de documentare, excursii, activități sportive, participarea la concursuri, educație pentru sănătate, „școala de vară", precum și activități asociate PNRAS, strategii de învățare în grupuri mixte și proiecte orientate spre valorizarea diversității culturale și sociale.

De asemenea, activitățile extracurriculare care abordează diversitatea etnică și interculturalitatea sunt menționate pentru aproximativ o treime dintre inspectorate (31% dintre inspectori) între prioritățile incluse în documentele strategice la nivel județean.

Sprijin relațional cu impact asupra învățării – perspectiva directorilor

Climatul relațional din școală ca premisă pentru implicarea elevilor în activitățile de învățare, este descris mai întâi ca aprecierea generală a calității relațiilor elevilor de etnie romă cu principalele categorii de persoane din școală. Pentru a completa această imagine generală, sunt prezentate raportări privind frecvența unor situații concrete, relevante pentru conturarea relațiilor de sprijin și a abordării educaționale a elevilor de etnie romă în școală.

Directorii au apreciat calitatea relațiilor elevilor cu profesorii, colegii de clasă și alte categorii de personal din școală pe o scală în patru trepte (de la „foarte problematice", la „foarte bune"). În ansamblu, directorii au conturat o imagine predominant pozitivă a relațiilor care se stabilesc între elevii, în școlile participante la cercetare (Tabelul III.22.). Pentru fiecare dintre cele trei relații analizate, peste jumătate dintre directori apreciază relațiile ca fiind **bune**, iar aproximativ o treime le apreciază ca fiind **foarte bune**. În același timp, proporția răspunsurilor care indică relații **problematice** sau **foarte problematice** rămâne redusă (sub 10% pentru fiecare categorie), cu valori ușor mai ridicate în relația elevilor de etnie romă cu cadrele didactice (8% „problematice") și mai reduse în relația cu alte categorii de personal (5% „problematice"). Aceste rezultate sugerează că, din perspectiva directorilor, relațiile elevilor de etnie romă în școală sunt, în general, funcționale, cu un segment relativ mic în care sunt semnalate dificultăți relaționale.

Tabelul III.22. Aprecierea relațiilor elevilor de etnie romă în școală, potrivit directorilor

Q: Cum apreciați relațiile elevilor romi cu următoarele categorii de persoane din școala dvs.?
Sursa: sondajul în rândul directorilor.

Relația elevilor de etnie romă cu…	Foarte problematice	Problematice	Bune	Foarte bune
cadrele didactice	1%	8%	54%	38%
colegii de clasă	1%	7%	61%	32%
alte categorii de personal al școlii	0%	5%	58%	37%

Pentru a completa această imagine generală, un alt set de rezultate colectate identifică situațiile care sunt relevante pentru conturarea relațiilor de sprijin și a abordării educaționale a elevilor de etnie romă, așa cum sunt ele cunoscute și raportate de directori (Tabelul III.23.). Pentru o lectură mai clară, frecvența este sintetizată în trei categorii: niciodată, anual și mai frecvent (lunar sau săptămânal).

Tabelul III.23. Frecvența unor situații relevante pentru relațiile de sprijin, potrivit directorilor

Q: În anul școlar 2024-2025, cât de des ați observat sau vi s-a semnalat că unii elevi de etnie romă s-au aflat în următoarele situații, în mediul școlar? Sursa: sondajul în rândul directorilor.

Situații raportate (anul școlar 2024-2025)	Niciodată	Anual	Mai frecvent
să fie excluși dintr-o activitate școlară sau extrașcolară de către unii profesori	96%	3%	1%
să fie defavorizați la note	98%	2%	0%
să fie evaluați mai permisiv la ore	76 %	17%	5%
să fie sancționați/pedepsiți pe nedrept	97%	3%	0%
să fie priviți cu neîncredere de către alți colegi sau de către profesori	82%	18%	0%

Notă: Categoria „mai frecvent" cumulează răspunsurile „lunar" și „săptămânal".

În timp ce situațiile asociate cu abordare formal - negativă (de exemplu, excludere din activități, defavorizare la note, sancționare pe nedrept) sunt raportate de majoritatea respondenților ca absente, apar totuși nuanțe în zona climatului relațional sau al practicilor evaluative: o parte dintre directori raportează anual situații precum evaluarea mai permisivă sau faptul că elevii sunt priviți cu neîncredere.

În ansamblu, la nivelul eșantionului analizat, se conturează o imagine în care relațiile elevilor de etnie romă în școală sunt apreciate pozitiv la nivel general, dar în care persistă anumite aspecte de climat și practici evaluative care merită monitorizate, inclusiv din perspectiva sprijinului pentru învățare.

Resurse materiale și umane implicate în sprijinul elevilor de etnie romă

Există mențiuni, în răspunsurile inspectorilor școlari pentru romi și minorități, referitoare la absența sau insuficiența unor **categorii de personal didactic ori auxiliar** care ar putea avea un rol important în școlile cu elevi de etnie romă. De exemplu, acoperirea cu mediatori școlari este indicată de 70% dintre inspectorii școlari respondenți ca insuficientă – estimată la doar un sfert dintre școlile cu elevi de etnie romă. O situație similară este semnalată și în cazul profesorilor de limba rromani (85% dintre respondenți) și al cadrelor didactice de etnie romă (83% dintre respondenți), personal didactic care ar putea înțelege la un nivel mai profund situația acestor elevi. Profesorii itineranți și de sprijin se regăsesc ca resursă disponibilă în cea mai mare parte dintre județe, doar în aproximativ jumătate dintre școli.

Pe de altă parte, infrastructura școlară, **dotările și resursele materiale** sunt indicate de 27% dintre inspectorii participanți ca făcând parte dintre prioritățile prevăzute în documentele strategice ale inspectoratelor. În același timp, răspunsurile directorilor conturează o imagine mai favorabilă la nivelul școlilor, aceștia apreciind, în general, că resursele didactice existente sunt suficiente. Majoritatea menționează existența unor laboratoare dotate cu echipamentele necesare (86%), iar o proporție și mai mare indică disponibilitatea materialelor necesare pentru diferite discipline școlare (93%).

Dezvoltare profesională în problematici relevante pentru activitățile cu elevii de etnie romă

O **imagine de ansamblu** asupra existenței unor activități de sprijin destinate personalului din școlile cu ponderi mari de elevi de etnie romă, derulate în ultimii trei ani, este oferită de

răspunsurile inspectorilor școlari de specialitate. Majoritatea indică faptul că, la nivelul inspectoratului pe care îl reprezintă, au fost desfășurate astfel de activități (73%). În același timp, o parte dintre inspectori susțin faptul că la nivelul județului lor nu au existat asemenea inițiative (20% dintre raportări), iar un număr restrâns declară că nu cunosc situația (8% dintre raportări).

Formarea profesională continuă a cadrelor didactice în domenii relevante pentru incluziunea elevilor de etnie romă, este indicată de inspectorii participanți ca prioritate prezentă în documentele strategice ale inspectoratelor în 38% dintre județele reprezentate.

În ceea ce privește **propria formare în domenii care vizează incluziunea și educația copiilor de etnie romă**, aproximativ 2/3 dintre **directorii respondenți** declară participarea la astfel de activități, dar mai puțin de 10% menționează formări centrate explicit pe aceste teme (de exemplu, valorificarea elementelor specifice tradițiilor).

Analiza este completată de raportarea directorilor privind **activitățile de formare pentru profesori** organizate în cadrul proiectelor adresate elevilor de etnie romă derulate în ultimii trei ani la nivelul școlilor conduse de aceștia. Potrivit răspunsurilor, 87% dintre directori menționează că profesorii din școlile vizate au participat la activități de formare profesională, 34% în activități de *coaching*/ mentorat, 25% la mobilități cu scop de formare; 8% - la alte activități decât cele incluse în variantele de răspuns (printre acestea, în răspunsurile libere sunt menționate activități cultural-artistice, de voluntariat sau consiliere).

La rândul lor, inspectorii de specialitate indică faptul că, în proiectele centrate pe tema educației pentru elevii de etnie romă derulate în ultimii trei ani la nivel de inspectorat, cele mai frecvente activități destinate dezvoltării profesionale a cadrelor didactice au vizat cursuri de formare (35 de raportări), urmate de mobilități (19 raportări) și mentorat (16 raportări).

Tabelul III.24. Tematici ale activităților de dezvoltare profesională raportate de la nivelul inspectoratelor școlare (număr de mențiuni)

Q: În ultimii trei ani școlari, la nivelul Inspectoratului pe care îl reprezentați au existat activități (cursuri de formare, webinare, consfătuiri, conferințe etc.) pentru personalul din școlile cu ponderi mari de elevi romi, în vederea îmbunătățirii educației acestora? Dacă da, ce fel de cursuri?
Sursa: sondajul în rândul inspectorilor școlari pentru romi și minorități.

Arii tematice de formare relevante pentru sprijinirea elevilor de etnie romă	Directori	Profesori	Mediatori școlari	Consilieri școlari
Incluziune și interculturalitate	5	10	4	0
Limba rromani și conținuturi culturale	0	4	0	0
Management incluziv al clasei și climat sigur	5	3	1	3
Participare școlară (prevenirea abandonului și reintegrare)	3	4	1	0
Sprijin educațional diferențiat pentru elevi vulnerabili/ CES	0	2	3	0
Consiliere/ mediere și lucrul cu familia	1	2	2	0
Competențe socio-emoționale și prevenția comportamentelor de risc	0	0	2	1
Metode transversale (digital/ nonformal)	1	5	1	0

Notă: Frecvențele reprezintă numărul de mențiuni; un respondent poate menționa mai multe teme, astfel încât totalul obținut pe coloană nu reprezintă număr de persoane/ reprezentanți inspectorat școlar.

Pentru a contura mai clar ce tip de sprijin ajunge prin formare în practica școlară, pentru diferitele categorii de personal din școli, au fost codificate temele menționate din răspunsurile deschise ale inspectorilor școlari pentru romi și minorități referitoare la **tematica activităților de dezvoltare profesională a cadrelor didactice**. Au rezultat opt arii tematice relevante pentru sprijinirea elevilor de etnie romă, cu următoarele frecvențe de menționi în răspunsurile inspectorilor școlari, separat pentru directori, profesori, mediatori și consilieri (Tabelul III.24.).

Privite în ansamblu, răspunsurile indică faptul că:

- pentru **profesori**, temele se concentrează mai ales în domeniul metodologic al incluziunii și interculturalității și, într-o măsură mai mică, în zona metodelor transversale (nonformal/ digital), dar apar și referințe explicite la cunoștințe de limba rromani și tradiții.
- pentru **directori**, apar mai frecvent teme legate de management incluziv și crearea unui climat sigur, alături de ghidaj pentru incluziune/ interculturalitate.
- pentru **mediatori** se disting mai des teme legate de sprijin pentru elevi vulnerabili/ CES, interculturalitate și consiliere/ mediere, în timp ce pentru **consilieri** apar în special teme de management incluziv și, punctual, competențe socio-emoționale.

Aceste rezultate sugerează o tendință de orientare a formării către aspecte metodologice și furnizare de resurse în domeniile mai largi legate de incluziune, management incluziv și prevenirea abandonului, cu o prezență mai rară a formării explicit centrate pe componente culturale specifice.

Provocări și dificultăți în susținerea învățării, din perspectiva inspectorilor școlari pentru romi și minorități

Răspunsurile libere oferite de inspectorii școlari de specialitate participanți la cercetare completează datele cantitative printr-o imagine mai nuanțată asupra dificultăților întâmpinate în susținerea învățării elevilor de etnie romă, la nivel județean.

Una dintre temele care apare cel mai clar în răspunsurile inspectorilor semnalează **limite privind resursele umane implicate în sprijinul educațional**. În mai multe răspunsuri sunt menționate dificultăți legate de numărul insuficient de cadre didactice pregătite să lucreze cu elevii de etnie romă sau să predea discipline specifice, precum și de lipsa mediatorilor școlari și a altor categorii de personal de sprijin. În această perspectivă, problema nu este doar una de încadrare, ci una care afectează direct capacitatea școlii de a monitoriza situațiile de risc, de a interveni la timp și de a oferi sprijin individualizat în învățare, după cum formulează unul dintre respondenți: *„Una dintre cele mai importante provocări este insuficiența personalului de sprijin. Mediatorii școlari, consilierii școlari, profesorii itineranți și cadrele specializate din serviciile socio-educaționale sunt insuficienți raportat la numărul comunităților vulnerabile și la densitatea populației școlare rome. Această lipsă limitează capacitatea de monitorizare constantă a cazurilor și de intervenție timpurie* (...)".

Răspunsurile inspectorilor sugerează, de asemenea, că sprijinul pentru învățare este influențat de măsura în care profesorii dispun de pregătirea necesară pentru a lucra cu elevi proveniți din contexte vulnerabile și pentru a valorifica oferta curriculară relevantă pentru aceștia. Sunt invocate situațiile profesorilor insuficient pregătiți dar și dificultățile de organizare a studiului limbii rromani sau fluctuația de personal din școlile aflate în risc.

O altă categorie de dificultăți privește **relația dintre școală, familie și comunitate**, în măsura în care aceasta condiționează accesul elevilor la formele de sprijin existente. În răspunsurile inspectorilor apar referiri la colaborarea dificilă cu unele familii, la rezerve față de participarea copiilor la activități cu impact semnificativ (cum sunt cele remediale), precum și la nevoia unor intervenții mai consistente de informare și educație parentală.

În cazul studiului limbii rromani, de exemplu, unii respondenți menționează faptul că programul școlar este perceput de părinți ca fiind deja încărcat sau că anumite activități sunt refuzate tocmai pentru a evita marcarea diferenței față de ceilalți elevi. În acest sens, dificultățile de colaborare cu familia nu apar doar ca probleme de relaționare, ci ca factori care pot limita participarea elevilor la oportunități de învățare și sprijin. În aceeași cheie poate fi înțeleasă și tema neasumării etniei, menționată în mai multe răspunsuri. Din perspectiva inspectorilor, această situație afectează posibilitatea de a identifica mai clar nevoile educaționale ale elevilor și de a urmări, cu mai multă precizie, fenomene precum absenteismul sau abandonul școlar. Unul dintre respondenți subliniază explicit că „*Neasumarea elevilor romi în sistemul educațional (...) nu ne permite o analiză exactă a abandonului școlar sau a absenteismului din școli*”, ceea ce sugerează o dificultate importantă în fundamentarea și direcționarea măsurilor de sprijin.

Răspunsurile deschise pun în evidență și faptul că sprijinul pentru învățare nu depinde exclusiv de ceea ce se întâmplă în interiorul școlii. În mai multe situații, inspectorii respondenți descriu limite ale colaborării dintre școală și alte instituții care ar trebui să intervină în sprijinirea copiilor și a familiilor aflate în dificultate. Atunci când absenteismul, dificultățile sau riscul de abandon au cauze sociale și familiale pronunțate, lipsa unei cooperări reale între școală, serviciile sociale și alte instituții reduce eficiența măsurilor aplicate de școli. În acest sens, unul dintre respondenți arată că, deși sunt transmise solicitări către instituțiile responsabile, „*răspunsurile primite sunt vagi, fără măsuri concrete*”, iar responsabilitatea este frecvent transferată înapoi către școală. Datele sugerează astfel că sprijinul pentru învățare este fragilizat atunci când nu este susținut de intervenții complementare, dincolo de spațiul școlar.

Mai rar, dar relevant pentru aceeași temă, apar și referiri la resurse materiale și financiare insuficiente, la lipsa fondurilor pentru proiecte sau la neclarități procedurale și legislative, în general de existența unui cadru de implementare suficient de clar, stabil și bine susținut prin resurse.

Aceste răspunsuri deschise ale inspectorilor școlari pentru romi și minorități conturează o imagine în care eficiența sprijinului pentru învățare oferit elevilor de etnie romă depinde nu doar de existența măsurilor, ci, în egală măsură, de resursa umană disponibilă, de pregătirea corespunzătoare a profesorilor, de colaborarea cu familiile, de coordonarea dintre instituții și de existența unor condiții organizatorice și materiale care să permită intervenții consecvente.

III.4.4. Ilustrare calitativă: conexiuni și puncte de ruptură ale lanțului sprijin–învățare

Acest subcapitol valorifică datele colectate prin intermediul interviurilor adresate tinerilor aflați în abandon școlar și părinților lor, precum și prin intermediul focus grupului adresat părinților elevilor școlarizați. Pentru identificarea conexiunilor și a punctelor de ruptură ale lanțului sprijin–învățare, datele calitative obținute de la respondenți sunt analizate din perspectiva relației dintre elevi, părinți și școală. În acest context, opiniile exprimate de tinerii aflați în abandon și de către părinții respondenți aduc în discuție mecanismele de sprijin percepute ca relevante, formele de colaborare dintre școală și familie, barierele care reduc accesul efectiv la sprijin, precum și dificultățile care au contribuit la întreruperea parcursului școlar sau la slăbirea legăturii cu învățarea.

Oportunități de sprijin educațional și limite ale ofertei școlii

Relatările părinților sugerează că sprijinul oferit de școală în afara orelor de program obișnuit este valorizat ca resursă importantă pentru recuperarea dificultăților de învățare, pentru realizarea temelor și, în unele cazuri, pentru pregătirea continuării studiilor, mai ales în situațiile în care familia nu poate oferi acasă un sprijin educațional suficient.

Potrivit unor părinți intervievați, orele suplimentare sunt asigurate prin intermediul unor proiecte (PNRAS); acestea sunt adresate copiilor din învățământul primar, durează două ore și se organizează în funcție de nevoile observate la clasă, dar în principal, pentru matematică și limba română. Orele suplimentare dedicate **activităților remediale** au ca scop rezolvarea problemelor sau dificultăților de învățare identificate de profesor, cu participarea copiilor care au nevoie de ajutor, iar sprijinul primit este apreciat de părinți ca fiind vizibil în progresul elevului:

> *Depinde ce consideră doamna. Că de exemplu săptămâna aceasta, dacă a văzut copilașii că n-au avansat la geografie, istorie, face pe materia aceea.* (părinte - elev, focus grup, rural).
> *Îi învață diferite lucruri. Nu știu, îi pune să deseneze, să citească, îi mai învață. Tot așa, că are probleme și D. și M. cu vorbitul, și la logopedie e la fel. Dar le place, amândoi le place.* (părinte - elev, focus grup, rural).
> *Sunt, că fac și tema în clasă, în ora care sunt. Că unele (lucruri, n.n.) chiar nu se pricep. Când rămâne peste program e altceva. Contează câte ceva. Contează o oră, contează foarte mult.* (părinte - elev, focus grup, rural).

Activitățile suplimentare se regăsesc mai ales la nivelul gimnaziului și constau, în principal, în alocarea unui timp de lucru pentru **pregătirea în vederea evaluării naționale**, de exemplu în clasa a VIII-a. Aceste activități au ca scop atât remedierea unor probleme de învățare, cât și pregătirea pentru obținerea unor rezultate mai bune la examen, în vederea continuării studiilor. Meditațiile, așa cum denumesc părinții de multe ori activitățile suplimentare, sunt asociate cu dorința de certificare la sfârșitul clasei a VIII-a, cu reușita școlară și cu nevoia de a face față unor cerințe percepute ca mai ridicate. Unii părinți apreciază faptul că meditațiile sunt gratuite, deoarece nu ar avea resurse financiare pentru astfel de forme de sprijin:

> *Fac meditații gratuite la română sau matematică cu cei de la... da, da, care vor mai mult, și îi mai ajută, profesori din școală. Da, da.* (părinte - elev, focus grup, rural).

Dincolo de formele de sprijin direct pentru învățare, părinții aduc în discuție și **activitățile extrașcolare**, pe care le asociază cu dezvoltarea mai largă a copiilor și cu menținerea interesului pentru școală. Pentru zona rurală, participantele la focus grup afirmă că, în general, nu există oferte de activități în afara școlii (muzică, sport, diverse cluburi), iar cei care doresc astfel de experiențe trebuie să meargă la oraș:

> *Nu există. În localitate n-avem acces la așa ceva. Nu știu, nu se interesează școala... dar ar fi ceva frumos pentru copiii noștri, că uite, își doresc foarte mulți copii să meargă la un sport*. (părinte - elev, focus grup, rural)

Pentru mame, activitățile extrașcolare pot reprezenta o sursă de recunoaștere a talentelor copiilor și pot contribui la dezvoltarea lor. Expunerea copiilor la alte experiențe de învățare este percepută ca fiind limitată pe durata gimnaziului, în timp ce liceul apare ca fiind mai ofertant:

> *Nu există. Ar trebui ajutați până când ajunge la vârsta de liceu.* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Ar fi un progres foarte mare dacă ar fi cineva care să-i ajute.* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Sunt copii cu talent, dar nu sunt oportunități: sunt mulți copii care pictează, care desenează foarte frumos. Și în școală la noi și... și de exemplu la matematică sunt foarte mulți...* (părinte - elev, focus grup, rural)

Participantele (mame sau bunici) la focus grup constată lipsa unor oportunități constante pentru copii de a ieși din localitate și de a avea și alte experiențe de viață. În opinia acestora, mobilitățile și excursiile i-ar ajuta să-și lărgească orizontul. Unii părinți afirmă că nu au experiențe cu organizații nonguvernamentale sau alte entități care să-i sprijine și că s-ar bucura să existe astfel de inițiative și în localitatea lor.

Este prezentată și o situație în care diferite activități sunt realizate prin intermediul bisericii și au ca scop să ofere variante de petrecere a timpului liber în localitate pentru copii și tineri, școlarizați sau neșcolarizați care doresc să participe. Programele de la biserică au în vedere oportunități de socializare, dar și activități care să-i ajute pe copii să iasă din comunitatea închisă:

> *Da, de obicei facem un program... și spiritual, dar și pe planul acesta cu relații și ieșiri cu tinerii, tabere de dezvoltare (…) Eu lucrez cu tinerii și cu copiii, la biserică la noi, dar lucrul acesta e pentru oportunități de a socializa, de a vedea lucrurile altfel. Nu doar aici. Aici este un mediu închis. Deci dacă vrei cumva să-ți întinzi aripile, ți se taie imediat în cultura aceasta. Aici în satul acesta, da? Trebuie un pic să ieși de aicea ca să vezi lucrurile altfel.* (părinte - elev, focus grup, rural)

Mecanisme de sprijin școlar vizibile din perspectiva tinerilor care au abandonat școala

Tinerii aflați în abandon participanți la studiu aduc în discuție, mai ales, aspecte legate de comunicarea cu școala și de intervențiile vizibile ale unor adulți din jurul lor. În relatările lor apar profesori, directori sau alte persoane care au discutat cu ei despre continuarea școlii, însă referirile la sprijinul pentru învățare propriu-zisă sunt mai puțin dezvoltate. Spre deosebire de părinți, care apreciază mai clar ajutorul oferit de profesori copiilor prin activități remediale sau alte forme de sprijin școlar, tinerii aflați în abandon nu aduc aceste experiențe în prim-planul relatărilor lor.

Această diferență poate fi pusă și în legătură cu participarea lor redusă la școală. În interviuri, nu apar exemple clare de mecanisme prin care școala să susțină învățarea elevilor care, din motive obiective, precum probleme grave de sănătate, sau din motive ce țin de blocajul în raport cu încrederea în propria capacitate de a face față cerințelor școlare, nu mai pot participa constant la ore. În astfel de situații, părinții descriu uneori mai degrabă forme informale de continuare a învățării, de tipul repetării unor lucruri (*„ca să nu uite”*), prin intermediul fraților care merg la școală.

În modul în care sunt descrise aceste experiențe de comunicare cu școala, tinerii aflați în abandon descriu un sprijin mai ales punctual și legat de anumite persoane. Unii menționează profesori sau directori care au discutat cu ei, ceea ce arată că au existat încercări de contact și de menținere a legăturii:

> *Doar profesorii de la școală...* (tânăr în abandon, interviu, rural)
> *Da, mi-au mai zis profesorii (să nu renunțe la școală după cele opt clase, n.n.), dar am zis că mi-e frică să merg acolo fiindcă sunt drogați, una-alta și fumează țigări și aia și nu vreau.* (tânăr în abandon, interviu, urban).

Totuși, în modul în care povestesc aceste experiențe, sprijinul apare mai ales prin intervenții administrative (corigențe) sau prin încercări de readucere la școală, și mai puțin ca ajutor resimțit de tineri ca suficient pentru a depăși dificultățile întâmpinate:

> *Mi-a zis să mă duc la corigență și nu știu ce s-a întâmplat de n-am fost.* (tânăr în abandon, interviu, rural)
> *A fost sunat părintele pentru a mă trimite la corigență.* (tânăr în abandon, interviu, rural)
> *Primarul, mediatorul și consilierul au stat de vorbă pentru a nu renunța la școală.* (tânăr în abandon, interviu, rural)

În relatările părinților, mecanismele de sprijin ale școlii devin mai vizibile și prin forme concrete de susținere a participării. În numeroase interviuri, mai ales în mediul rural, sprijinul material este descris ca parte importantă a sprijinului educațional. **Bursele** sunt recunoscute ca importante (*„a fost un ajutor*" - părinte tânăr în abandon, interviu, rural), iar performanța este asociată și cu recunoașterea materială: „*a mea are și (bursă, n.n.) de merit*" (părinte - elev, focus grup, rural).

Programul „Masa caldă" este descris ca intervenție cu impact direct asupra participării școlare:

> *Se duceau copiii cu toată inima la școală.* (părinte - tânăr în abandon, interviu, rural).

În ceea ce privește facilitățile existente pentru **asigurarea transportului la școală**, părinții menționează situații în care accesul copiilor la școală nu reprezintă o problemă pentru comunitățile mici, unde aceștia pot merge pe jos, chiar dacă drumurile neasfaltate pot deveni o provocare pe timp de vreme rea. Există și situații în care copiii beneficiază de transport doar pentru dusul la școală, nu și pentru întors.

Potrivit unei mame intervievate, existența unui program *„de șansa a doua"* în apropierea localității lor ar reprezenta o oportunitate pentru continuarea studiilor, în situațiile în care motivele abandonului nu presupun refuzul definitiv al copilului de a reveni la școală.

Per ansamblu, relatările tinerilor neșcolarizați și ale părinților lor sugerează că mecanismele de sprijin ale școlii sunt vizibile mai ales în plan administrativ, relațional și material, dar mai puțin în planul unui sprijin diferențiat pentru învățare, perceput de tineri ca relevant pentru depășirea dificultăților care au precedat abandonul.

Colaborarea școală–familie: resurse și limite

În opinia părinților participanți la interviuri, reprezentanții școlii au făcut eforturi pentru a-i aduce pe copii la școală, părinții fiind anunțați atunci când elevul absenta, iar în alte situații fiind vizitați acasă de profesori sau de mediatorul școlar. Monitorizarea frecvenței apare, în aceste relatări, ca o practică vizibilă de menținere a legăturii dintre școală, elev și familie. Apelurile telefonice, intervențiile mediatorului și insistența pentru revenirea copilului la școală semnalează o preocupare pentru menținerea elevului în sistem:

> *Au vorbit de la școală cu mine, mediatorul școlar.* (părinte - tânăr în abandon, interviu, urban)
> *Mediatorul ne sună.* (părinte elev, focus grup, rural).
> *Ne-a sunat (dirigintele, n.n.) să o trimitem la școală.* (părinte - tânăr în abandon, interviu, urban)
> *Ne sună imediat doamna directoare: «Ce s-a întâmplat? »* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Deci n-avem treabă. Comunică toată lumea cu noi. Nu e nicio problemă.* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Foarte ok. Foarte bine. Vorbim, orice problemă e.* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Întrebăm telefonic, pentru că noi suntem departe.* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Stăm pe whatsapp, pe note.* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Când sunt ședințe, venim. Dacă ne anunță că se deschid, venim*. (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Păi, eu îl aduc (pe copil la școală, n.n.), în cazul meu mă refer, eu îl aduc, eu îl iau. Și vorbesc personal cu doamna. Dacă este o mică problemă, orice....* (părinte - elev, focus grup, urban)

Totuși, în discuțiile cu părinții tinerilor aflați în abandon, această colaborare nu apare ca factor suficient pentru prevenirea întreruperii parcursului școlar. Deși respondenții descriu relații bune cu școala, abandonul apare, în aceste relatări, ca rezultat al unei acumulări de factori, dincolo de colaborarea punctuală cu profesorii.

În alte contexte, colaborarea apare doar în situații problematice, nu ca practică constantă. Potrivit unor părinți participanți la interviu, interacțiunea cu școala este declanșată în principal atunci când apar conflicte sau comportamente indezirabile, nu ca formă de comunicare regulată: *„... l-am sunat eu pe diriginte*.” (părinte - tânăr în abandon, interviu, rural)

Per ansamblu, datele sugerează că relația școală–familie este descrisă mai degrabă pozitiv de către părinți, însă sensul acestei colaborări diferă în funcție de situația copilului. În cazul elevilor școlarizați, colaborarea apare mai frecvent ca practică funcțională și accesibilă. În cazul tinerilor aflați în risc de abandon, relația cu școala este descrisă mai ales ca punctuală și insuficientă pentru a preveni întreruperea parcursului școlar.

Bariere care reduc accesul efectiv la sprijin

Datele calitative indică faptul că accesul efectiv la sprijinul oferit de școală este influențat de o serie de bariere care țin de starea de sănătate a copilului, de condițiile materiale ale familiei, de dificultățile de transport, de mobilitatea familiei și de climatul școlar.

Sănătatea copilului poate genera vulnerabilitate în **lipsa unui suport adecvat nevoilor** acestuia. Într-o situație relatată de un părinte participant la interviu, în contextul lipsei unui mijloc de transport pentru întoarcerea de la școală pe o distanță de 2–3 km, copilul a renunțat în clasa a V-a, în momentul în care s-a îmbolnăvit:

> *Eu i-am spus că dacă ar vrea să mai vie îndărăt la școală, dar el zice că dacă ar veni înapoi la școală, el să intre tot din a cincea sau... că pe el tot dintr-a V-a l-ar lua.* (părinte - tânăr în abandon, interviu, rural)

Într-o altă situație, copilul a abandonat în clasa a IV-a școala, când, din cauza unor probleme de sănătate pe care părinții nu au știut cum să le gestioneze altfel, l-au retras de la școală:

> *Nu l-am mai lăsat, că era bolnav cu epilepsie și se făcea roșu... nu l-am mai lăsat la școală.* (părinte - tineri neșcolarizați/ în abandon, interviu, rural)

Dificultățile materiale și costurile asociate școlarizării apar, de asemenea, ca bariere importante. Lipsa hainelor, a rechizitelor sau a altor resurse de bază generează rușine și retragere, astfel de situații fiind menționate ca factori care afectează participarea:

> *Nu are pix, nu are stilou, nu are caiete.* (părinte - tânăr în abandon, interviu, rural)
> *Poate n-au haine ca lumea…alții râd de ei. Ei se rușinează și nu mai vin la școală.* (părinte - tânăr în abandon, interviu, rural)
> *Când are îmbrăcămintea curată merge, când trebuie să o pun la spălat...* (părinte - tânăr în abandon, interviu, rural)
> *Nu au mâncare sau bani de buzunar, n-au rechizite sau ce le trebuie, haine.* (părinte - elev, focus grup, rural)
> *Uniformele sunt urâte, se rup ușor și sunt scumpe.* (părinte - elev, focus grup, rural)

În cazul tinerilor aflați în abandon, **programul școlii** și **condițiile de drum** au afectat participarea zilnică la școală, chiar și în prezența unei atitudini pozitive față de învățare:

> *Îmi plăcea școala. Dar îmi era greu să mă trezesc dimineața. Mai ales pe frig, pe ger, pe zăpadă. Și acum este oleacă greu acolo la noi. Că este noroi, este... na, până vine copilul la școală. Trebuie să-și ia două perechi de încălțări în picioare. Una de... prin glod și una ca să vină la școală, ca să nu murdărească școala.* (tânăr în abandon, interviu, urban).

În ceea ce privește continuarea studiilor, unele participante consideră că nu pot susține liceul sau școala profesională din cauza dificultăților financiare ale familiei, precum **naveta sau costurile internatului**:

> *Da, aș da-o pe M. Că M. văd că știe să socotească, știe să vorbească (...) Asta e. Dar în rest acuma nu, nu sunt posibilități, nu sunt. Cu ce?* (bunică - tânără în abandon, interviu, urban).

În alte cazuri, părinții exprimă rezerve față de continuarea studiilor după primele opt clase, mai ales în sistem de internat, invocând **vulnerabilități legate de anturaj**, lipsa de control parental și absența unui sprijin imediat pentru copil într-un context nou.

> *Eu acuma în septembrie, trebuia să-l înscriu pe băiatul la școală în oraș. (...) Eu nu l-am înscris, doamnă, că mi-era frică. Că s-a auzit la televizoare, la telefoane, cu anturajuri, cu copiii, cu ... (droguri, n.n.). Și băiatul e foarte cuminte, doamnă. El nu fumează, el nu bea, nu se duce la băuturi.* (părinte - tânăr în abandon, interviu, urban)

Mobilitatea economică a familiei generează, la rândul ei, situații care pun în evidență **limitele flexibilității școlii** în utilizarea mecanismelor disponibile**, în raport cu parcursurile educaționale discontinue**. Potrivit relatării unei participante la interviu, copilul său și-a pierdut interesul pentru școală după întoarcerea familiei din străinătate, în contextul în care nu a fost primit în clasa corespunzătoare vârstei și nivelului de studiu anterior.

> *(...) și am zis să încercăm să vedem cum facem ca să, totuși, să meargă și ea la școală și doamna care a fost aici la liceu n-a fost nici dânsa de vină. Noi am fost și n-a mai vrut s-o primească în clasa a VII-a anul trecut, ca să meargă și ea cel puțin un an de zile, s-o fi rămas și ea. Ea trebuia să fie a IX-a. Și n-a mai vrut. Și îmi pare foarte rău. A rămas (repetent, n.n.) copilul (..), deci doi ani la rând care a rămas acasă și îmi pare rău de ea, acuma să vedem cum facem ca să meargă și ea, să meargă și ea că știu că e foarte greu.* (părinte - tânără în abandon, interviu, urban)

Dincolo de relația cu cadrele didactice, **relațiile dintre elevi** apar ca o dimensiune importantă a experienței școlare, cu efecte asupra stării de bine și, indirect, asupra participării și implicării în activitățile școlare. În datele calitative apar evocate episoade de agresivitate fizică și verbală la școală, unii părinți descriind frecvența conflictelor ca fiind ridicată:

> *Se bat, zbiară, urlă.* (părinte - tânăr în abandon, urban)
> *Sunt foarte multe bătăi… copiii se bat toată ziua.* (părinte - tânăr în abandon, rural)
> *... l-a dat și cu capul de ușă.* (părinte - tânăr în abandon, rural)
> *A vrut s-o strângă de gât, ba o lovește, ba o trântește.* (părinte - elev, focus grup, urban)
> *Băiețelul meu a fost lovit în ochi cu un picior.* (părinte - elev, focus grup, urban)

Există cazuri în care apare și anxietatea parentală asociată acestor situații de agresivitate între elevi: *„stau de multe ori cu sufletul la gură*" (părinte - tânăr în abandon, rural). În acest context, părinții semnalează și absența unor măsuri vizibile – *„Măsuri n-am văzut nimic"* (părinte elev, focus grup, urban), solicitând mai multă fermitate și supraveghere din partea școlii: *„mai multă atenție din partea profesorilor", „să fie mai autoritari"* (părinte - tânăr în abandon, rural); *„Și profesorii să stea mai mult să supravegheze copiii"* (părinte - tânăr în abandon, rural).

Unii părinți tind să le minimalizeze sau să le considere firești, ca *„lucruri de copii",* apreciind că acestea pot fi rezolvate prin discuții, fără a necesita intervenții instituționale extinse:

A mai vorbit urât cu profesorii…cu alți colegi mai făcea rele la școală. (părinte - tânăr în abandon, rural)
Erau mai mulți colegi și erau și ăia răi și el rău. Se lua unul după altul. (părinte - tânăr în abandon, rural)
S-a certat cu o colegă, dar era copil. (părinte - tânăr în abandon, rural)
Ca copiii, s-a mai certat, s-a mai înjurat, dar era copii și se înțelegea ei între ei. (părinte - tânăr în abandon, rural)
Copiii între ei se mai... spun câte o vorbă. (părinte - elev, focus grup, rural)

În aceste situații, sprijinul oferit de școală poate fi fragilizat de dificultățile întâmpinate de elev în relația cu colegii și de slăbirea legăturii sale cu școala:

Copilul meu la început învăța bine. A mers bine. A venit până în clasa a șasea. Deci, de exemplu, a fost la celelalte școli jos. Când a început să vină aici la sus, probabil din cauza colegilor, nu știu... Nu mai vrea să vină la școală. Eu îl mânam la școală și nu mai vrea să vină la școală. De multe ori mergea și stătea pe afară, eu știam că-i la școală, el stătea pe afară și la școală avea absențe. Și din cauza absențelor el a rămas (repetent, n.n.). (părinte - tânăr în abandon, interviu, rural)

Per ansamblu, datele sugerează că barierele care reduc accesul efectiv la sprijin nu țin doar de oferta școlii, ci și de modul în care aceasta reușește sau nu să răspundă unor situații de vulnerabilitate acumulate: probleme de sănătate, dificultăți materiale, acces dificil la școală, mobilitate familială și climat relațional nefavorabil. Experiențele relatate de părinți sugerează că relațiile dintre colegi și presiunea grupului pot influența participarea școlară și implicarea elevilor, fie prin diferite forme de agresivitate și nesiguranță, fie prin mecanisme mai subtile, precum rușinea sau dorința de conformare.

Situații în care lanțul sprijin–învățare se întrerupe

Din perspectiva unor tineri aflați în abandon intervievați, nu ar fi existat un dialog real și constant între școală și familie în vederea sprijinirii lor, iar interacțiunile au fost întâmplătoare sau inexistente:

Nu a vorbit nimeni cu familia mea. (tânăr în abandon, interviu, rural)
... doar când se întâlnește pe stradă cu profesorii. (tânăr în abandon, interviu, rural)
Nu se vorbește. (tânăr în abandon, interviu, rural)

În lipsa unui sprijin coordonat și adaptat nevoilor lor, tinerii afirmă că decizia de a nu se întoarce la școală le-a aparținut, fiind percepută ca una rațională sau inevitabilă:

Și cum am făcut opt clase, am terminat opt clase, am zis că nu mai merg în clasa a IX-a că sunt destul, știu destul de bine (...) că nu mă interesează să fac ceva mai departe. (tânăr în abandon, interviu, urban).
Nu se merită să continui cu școala. (tânăr în abandon, interviu, rural)
Aveam 8, 9, aveam (...) N-a fost posibilitatea (financiară, n.n.) să merg mai departe (la liceu, n.n.). (tânăr în abandon, interviu, urban).

Situația de repetenție apare frecvent asociată cu sentimentul de rușine, scăderea stimei de sine, teama de ridicol în raport cu colegii mai mici și percepția inutilității revenirii la școală. În aceste condiții, implicarea activă este înlocuită de evitare, retragere și, în final, refuzul participării:

> *Nu mai am vrut…tot cu copii mici, zic, mă duc mai mult să mă fac de râs.* (tânăr în abandon, interviu, rural)
> *Mi-a fost rușine de copii că am rămas repetentă.* (tânără în abandon, interviu, rural)
> *Am rămas repetentă de prea multe ori și am decis să nu mă mai duc deloc.* (tânără în abandon, interviu, rural)
> *Tot clasa a treia, tot cu copii mici…mă fac de râs!* (tânăr în abandon, interviu, rural)

În relatările lor, și părinții apreciază că statutul de elev repetent, care aduce cu sine diferența de vârstă față de colegi, reprezintă un factor care afectează implicarea copilului, generând rușine și refuzul de a continua școala:

> *Nu avea treabă cu colegii, cu profesoara, dar n-a mai vrut ea pentru că îi era rușine că era mare și între copii mici.* (părinte - tânăr în abandon, interviu, rural)
> *Au tot rămas clasa a treia (...) și au abandonat școala.* (părinte - tânăr în abandon, interviu, rural)
> *Nu i-a convenit că a rămas repetent, n-a mai vrut să vină la școală, dar eu tot l-am forțat, a mai venit un an. Tot așa a rămas corigent la materii, l-au lăsat repetent și a zis că nu mai vine la școală.* (părinte - tânăr în abandon, interviu, rural)

Repetenția poate contribui la refuzul de a mai relua anul școlar, în anumite situații. Se observă că repetenția nu funcționează ca mecanism de remediere, ci poate amplifica stigmatizarea și slăbi sentimentul de apartenență la grupul clasei:

> *Cel mare nu mai merge la școală, că a venit în clasa a șaptea, a rămas de două ori repetent și n-a mai vrut să vină la școală. Și l-au dat afară din școală, că a repetat de două ori și a treia oară l-au dat afară.* (părinte - tânăr în abandon, interviu, rural)

În opinia unei participante la interviu, copilul său avea relații bune cu colegii de clasă și cu profesorii, dar violența din partea altor tineri din comunitate și școală l-au determinat să se izoleze în spațiul mai sigur al cartierului:

> *Alți copii ...vorbește urât, se ceartă, se ie de copiii ăștia din sus, de unde stăm noi.* (părinte - tânăr în abandon, interviu, rural).

În alte situații, întreruperea lanțului sprijin–învățare apare în contextul percepției unui tratament nedrept sau al unor intervenții percepute ca abuzive din partea cadrelor didactice. Deși datele calitative conturează, în general, un climat relațional perceput ca fiind incluziv și predictibil, există totuși unele experiențe de umilire sau de nedreptate care pot genera vulnerabilizare emoțională și retragere școlară;

> *O doamnă s-a luat de el... l-a băgat din clasa lui în altă clasă… l-a zguduit așa și l-a izbit de perete... și am renunțat la școală.* (părinte - tânăr în abandon, interviu, rural)

În opinia unei participante la interviu, copilul a abandonat școala după întoarcerea din străinătate, deoarece nu a fost primit în clasa corespunzătoare vârstei și nivelului de studiu anterior și a renunțat la școală. Familia consideră că „*dacă am fi rămas în străinătate, fatei i-ar fi mers mai bine cu școala*” (părinte - tânăr în abandon, interviu, rural).

Per ansamblu, relatările tinerilor și ale părinților sugerează că lanțul sprijin–învățare se întrerupe în special atunci când dificultățile școlare, rușinea asociată repetenției, lipsa unui dialog constant cu școala, percepția inutilității continuării studiilor sau experiențele de nedreptate sau violență școlară se cumulează, iar mecanismele de sprijin existente nu mai reușesc să mențină legătura copilului cu școala.

III.4.5. Concluzii

Rezultatele acestui capitol contribuie la contextualizarea datelor reprezentative privind angajamentul în învățare al elevilor de etnie romă, prin aducerea în prim-plan a modului în care actorii școlari și actorii aflați în proximitatea școlii descriu condițiile, resursele, dificultățile și mecanismele asociate acestui proces. Datele provenite de la profesori, directori, inspectori școlari pentru romi și minorități, părinți și tineri aflați în abandon susțin ideea că implicarea în învățare a elevilor de etnie romă este asociată unui lanț de condiții pedagogice, relaționale și instituționale care poate funcționa diferit de la un context la altul.

Profesorii participanți la cercetare descriu, în ansamblu, un profil relativ favorabil al propriilor competențe pentru sprijinirea învățării elevilor de etnie romă. Cele mai multe răspunsuri se concentrează în zona nevoii reduse sau moderate de sprijin, ceea ce sugerează că profesorii se percep relativ confortabil în raport cu dimensiuni generale ale activității didactice, precum feedbackul, evaluarea formativă, proiectarea diferențiată sau gestionarea situațiilor de excludere. Potrivit acestora, dificultățile apar mai ales acolo unde activitatea didactică cere adaptare fină și resurse suplimentare: materiale didactice adaptate, activități remediale, comunicare ajustată la dificultăți de limbă, implicarea activă a elevilor de etnie romă și vulnerabili și derularea unor proiecte de incluziune. În această cheie, provocările nu par să țină atât de mult de lipsa unor competențe pedagogice generale, cât de aplicarea lor consecventă în contexte educaționale mai dificile.

La nivelul atitudinilor profesorilor respondenți față de elevii de etnie romă, datele evidențiază o bază declarativă în mare parte pozitivă: majoritatea profesorilor cred că elevii de etnie romă pot progresa atunci când primesc sprijin adecvat, declară că pot construi relații bune cu aceștia și recunosc rolul relației profesor–elev în susținerea învățării. În același timp, această deschidere declarată coexistă cu percepții potrivit cărora elevii de etnie romă nu sunt interesați de școală, iar nereușita școlară ține în special de elevi și de familiile lor. Aceste percepții pot reduce atenția acordată factorilor școlari, instituționali și structurali care contribuie la dificultățile educaționale.

Această coexistență între o bază declarativă favorabilă și percepții mixte privind cauzele dificultăților școlare este relevantă pentru înțelegerea experienței elevilor în relația cu școala. Datele privind sprijinul perceput la clasă arată că nivelul acestuia variază între subgrupuri și se asociază pozitiv cu angajamentul afectiv și cognitiv al elevilor în învățare, cu sentimentul de apartenență și cu raportarea mai rară a motivelor de absență legate de experiența școlară. În această cheie, profilul atitudinal al profesorilor rămâne relevant pentru interpretarea modului în care sprijinul este perceput de elevi în relația cu cadrele didactice, fără ca

datele disponibile să permită stabilirea unei relații cauzale între atitudinile declarate ale profesorilor, practicile de la clasă și experiențele elevilor.

Analiza integrată a datelor cantitative și calitative referitoare la profesori arată că barierele resimțite în sprijinirea efectivă la clasă a elevilor de etnie romă se organizează într-o configurație în care dimensiunea pedagogică, relațională și instituțională se suprapun. În prim-planul experienței profesorilor participanți la cercetare apar dificultățile direct resimțite în activitatea curentă de la clasă: predarea diferențiată în contexte marcate de lacune mari de învățare, găsirea unor modalități eficiente de motivare și implicarea redusă a familiei. Privite împreună, aceste dificultăți conturează un nucleu de tensiuni recurente, în care decalajele de învățare, sprijinul familial fragil și angajamentul școlar scăzut tind să fie percepute ca probleme asociate. Datele referitoare la dificultățile pedagogice observate la elevi aprofundează această imagine și arată că, în percepția profesorilor, dificultățile nu țin doar de participarea formală la școală, ci și de raportarea elevului la învățare: motivația redusă, timpul insuficient alocat învățării, aspirațiile școlare scăzute, valorizarea redusă a școlii și încrederea fragilă în propriile posibilități apar frecvent în experiența de lucru a cadrelor didactice.

Totodată, această imagine este completată de un palier relațional semnificativ. Deși majoritatea profesorilor respondenți descriu relațiile elevilor de etnie romă cu actorii școlari într-o cheie predominant pozitivă, o proporție importantă semnalează dificultăți în special în sfera relațiilor cu colegii de clasă. Răspunsurile deschise ale profesorilor confirmă, în aceeași direcție, că absenteismul, dezinteresul, comportamentele perturbatoare și tensiunile din grupul de elevi fac parte din experiența directă a unor cadre didactice și afectează funcționarea cotidiană a clasei. În același timp, analiza referitoare la formare și la resursele de sprijin sugerează că dificultățile cele mai vizibile pentru profesori nu coincid întotdeauna cu toate condițiile care structurează această experiență. Participarea redusă la formare, disponibilitatea limitată a resurselor specializate și accesul inegal la colaborare cu specialiști apar mai puțin accentuat în ierarhia directă a dificultăților raportate de profesori, însă contribuie la înțelegerea cadrului în care acestea sunt gestionate.

Datele culese de la directori și inspectori școlari pentru romi și minorități arată că mecanismele instituționale relevante pentru implicarea în învățare a elevilor de etnie romă se concentrează, în practică, în jurul unor măsuri de susținere directă a participării școlare: activități remediale, programe de tip „Școală după școală”, activități extracurriculare și inițiative dezvoltate prin proiecte. Răspunsurile directorilor și inspectorilor sunt convergente în această privință și sugerează că aceste forme de sprijin reprezintă nucleul intervențiilor utilizate în școli și la nivel județean. În același timp, oferta curriculară relevantă pentru identitatea culturală a elevilor de etnie romă apare mai degrabă limitată și neuniform distribuită, iar inspectorii semnalează explicit limite legate de resursa umană specializată, de pregătirea profesorilor și de accesul la forme de sprijin care să poată susține consecvent învățarea elevilor de etnie romă.

Rezultatele sugerează că mecanismele instituționale de sprijin există și sunt recognoscibile, dar rămân inegale ca acoperire și consistență. Accentul pare plasat mai ales pe menținerea elevilor în școală și pe reducerea riscului de abandon, în timp ce dimensiunile care țin de personalizarea sprijinului pentru învățare, de resursa umană specializată și de relevanța culturală a experienței școlare apar mai puțin consolidate. Datele directorilor arată, de asemenea, că sprijinul pentru învățare nu depinde doar de existența unor activități, ci și de calitatea contextului în care acestea sunt oferite. Deși relațiile elevilor de etnie romă în școală sunt apreciate în general pozitiv, apar și semnale care indică nevoia unei atenții sporite față de climatul școlar și față de practicile educaționale, în special în ceea ce privește neîncrederea, diferențele de tratament sau anumite forme de evaluare mai permisivă a elevilor de etnie romă.

Datele calitative completează această imagine prin evidențierea felului în care sprijinul este resimțit sau, dimpotrivă, se fragilizează în experiența concretă a elevilor și familiilor. În relatările părinților apar

numeroase forme de sprijin oferite de școală, de la activități remediale, meditații gratuite, burse, masa caldă și transport, până la comunicarea curentă cu profesorii și încercările de menținere a copilului în contact cu școala. Pentru elevii care rămân în sistem, aceste mecanisme sunt mai ușor de observat, mai accesibile și mai clar valorizate. Pe de altă parte, datele culese de la tinerii aflați în abandon sugerează că punctele de ruptură nu apar, de regulă, brusc și nici dintr-o singură cauză, ci mai degrabă prin acumulare. Repetenția, rușinea de a reveni în clasă alături de copii mai mici, sentimentul inutilității continuării studiilor, percepția unui tratament nedrept, dificultățile relaționale dintre elevi sau lipsa unui dialog constant între școală și familie se adună și fragilizează, pas cu pas, relația copilului cu învățarea. În momentul în care aceste dificultăți nu mai sunt compensate prin intervenții suficient de flexibile și bine ajustate, lanțul sprijin-învățare se întrerupe.

III.5. DIRECȚII DE OPTIMIZARE A SPRIJINULUI ÎN ÎNVĂȚARE PENTRU ELEVII DE ETNIE ROMĂ, INDICATE DE RESPONDENȚI

Acest capitol prezintă principalele direcții de îmbunătățire formulate de elevi de etnie romă, de tineri aflați în afara școlii, de părinți ai elevilor și ai tinerilor aflați în abandon școlar, de profesori, directori, inspectori școlari pentru romi și minorități și reprezentanți ai autorităților locale. Analiza urmărește propunerile care vizează sprijinul pentru învățare, sprijinul psiho-socio-educațional, resursele umane, climatul școlar și valorizarea culturii rome în curriculum și în viața școlii, ca dimensiuni considerate relevante pentru participarea școlară, experiența de învățare și integrarea elevilor în mediul școlar.

Datele prezentate provin din răspunsurile la întrebările deschise din chestionarele adresate elevilor de etnie romă, profesorilor, directorilor și inspectorilor școlari, precum și din interviurile și focus grupurile realizate cu tineri aflați în afara școlii, părinți și reprezentanți ai autorităților locale. Dincolo de diferențele inerente, răspunsurile diferitelor categorii de respondenți conturează câteva teme recurente, legate de nevoia unui sprijin educațional mai adaptat, a unor relații școlare mai bune, a unor oportunități de participare mai atractive și a unei valorizări mai vizibile a identității culturale rome în școală.

III.5.1. Propuneri ale elevilor și ale tinerilor din afara școlii

III.5.1.a. Propuneri ale elevilor

Această secțiune vizează direcțiile de îmbunătățire propuse de elevii de etnie romă în cadrul sondajului realizat, care au constat în 2225 răspunsuri distincte. Deși aproape jumătate dintre elevi declară că nu ar schimba nimic la școala în care învață (n = 872), iar o parte dintre aceștia afirmă că nu știu ce recomandări ar putea formula (n = 126), răspunsurile celorlalți conturează câteva direcții recurente de îmbunătățire. Totodată, unii elevi apreciază în mod explicit că școala este foarte bună în forma sa actuală, motivând că „le place totul” (n = 122). Dincolo de aceste răspunsuri, propunerile formulate de elevi se concentrează în jurul câtorva teme: nevoia unei școli mai atractive și mai relevante pentru ei, a unor profesori care explică, susțin și evaluează echitabil, a unui climat școlar mai sigur și mai respectuos și a unor condiții materiale mai bune pentru învățare.

Școală mai atractivă și mai relevantă pentru elevi

Răspunsurile elevilor evidențiază, pe de o parte, dorința de a reduce presiunea resimțită în raport cu activitățile de învățare, iar pe de altă parte, nevoia unei oferte educaționale mai atractive și mai apropiate de interesele lor. În această direcție, apar sugestii privind reducerea timpului alocat activităților de învățare, prin *„pauze mai mari, de 10–30 minute”* (n = 26), *„mai*

puține teme", „mai puțin de învățat" (n = 16), un program mai scurt, de tipul *„nu mai mult de 4 ore pe zi"*.

În același timp, elevii semnalează nevoia unei oferte educaționale percepute ca fiind mai utile și mai interesante. În această categorie se înscriu propunerile privind introducerea în orar a unor discipline care vizează identitatea etnică, precum tradiții și muzică rromă sau a unor opționale în aceeași zonă (n = 19). Alte răspunsuri aduc în discuție nevoia unei selecții mai riguroase a conținuturilor învățării, astfel încât acestea să fie percepute ca utile pentru viața de zi cu zi.

Unii dintre elevi consideră că depun un efort prea mare pentru a răspunde sarcinilor specifice unor discipline (n = 42), iar alte răspunsuri fac referire la lipsa motivației pentru învățare, la dificultatea de a face față cerințelor școlare și, implicit, la importanța orientării școlare și a accesului la specializări liceale adecvate. În același sens, elevii propun reducerea practicilor de predare bazate pe dictare sau scriere excesivă (n = 4), precum și o organizare a învățării în care utilitatea conținuturilor să fie mai clară pentru elevi.

Tot aici se înscrie și interesul elevilor pentru activități mai variate. Unii își exprimă dorința de a avea mai multe ore de sport (n = 32), iar alții remarcă lipsa de interactivitate a activităților formale și slaba lor conectare la practică și la viața cotidiană (n = 47). În acest context, apare interesul pentru mai multe activități extracurriculare, precum activități outdoor, activități de tip Școala altfel, activități creative sau excursii (n = 49).

Într-o măsură mai redusă, elevii solicită o mai mare flexibilitate în aplicarea regulamentelor școlare, în special în perioada premergătoare examenului de bacalaureat, când consideră că accentul ar trebui pus pe disciplinele evaluate: *„înainte de BAC să nu se pună presiune pe elevi cu prezența, cu temele"* (n = 6).

Profesori care explică, susțin și evaluează echitabil

Relațiile cu profesorii ocupă un loc important în răspunsurile formulate de elevi. Unele dintre acestea evidențiază necesitatea unei comunicări autentice între profesori și elevi, dezvoltarea toleranței, a încrederii și diminuarea fricii elevilor de a-și exprima liber opiniile (n = 27), precum și, în cazuri izolate, sentimentul de nedreptate resimțit în anumite situații (n = 3).

Referitor la sprijinul concret oferit de profesori în învățare, direcțiile de îmbunătățire exprimate de elevi surprind mai ales importanța unor atitudini și interacțiuni pozitive: *„să ne ajute și să vorbească frumos"* (n = 110). De asemenea, elevii consideră că profesorii ar trebui să adopte un stil de predare și evaluare mai flexibil, adecvat clasei, mai puțin teoretic și mai apropiat de modul în care elevii reușesc să participe și să înțeleagă. În această direcție, apar sugestii privind un stil mai *„relaxat", „glumeț", „vesel",* dar și nevoia unor explicații mai consistente și a unui feedback constructiv, inclusiv prin *„justificarea notelor"* acordate (n = 23).

În plus, elevii fac referire și la corectitudinea profesorilor, menționând nevoia unei mai mari echități din partea acestora (n = 4), evitarea aplicării absențelor în mod nedrept (n = 5), precum și evaluări mai puțin rigide. Unii subliniază reducerea numărului de teste și chiar renunțarea la notare la anumite discipline, astfel încât procesul de evaluare să nu genereze sentimente de inferioritate sau umilință (n = 10).

În ansamblu, răspunsurile elevilor descriu așteptarea unor profesori care explică, susțin, comunică firesc cu elevii și evaluează într-o manieră percepută ca fiind corectă și respectuoasă.

Climat școlar mai sigur și mai respectuos

Referirile la climatul școlar surprind percepții ale elevilor legate mai ales de aspecte problematice, asupra cărora consideră că ar trebui intervenit. Unele răspunsuri sugerează că lipsa unor reguli clare de comportament, a unor sancțiuni adecvate sau aplicarea inconsistentă a acestora contribuie la menținerea unui climat școlar negativ, marcat de șicane, limbaj ofensator și agresiuni între elevi, în special asupra celor mai mici (n = 25).
În acest context, o parte dintre elevi solicită reguli mai bine respectate și comportamente bazate pe toleranță, de exemplu *„să nu se fure”, „să nu se tachineze”, „să nu fie violenți”, „să nu dea bullying”* (n = 18), precum și mai mult respect reciproc, elevii să fie *„mai toleranți, să vorbească frumos”, „să se comporte frumos”* (n = 30). Totodată, răspunsurile aduc în atenție și nevoia dezvoltării unei colaborări mai autentice între elevi, precum și a unor gesturi de colegialitate.

În același timp, unii elevi consideră că mediul școlar este excesiv reglementat și își exprimă dorința pentru mai multă libertate (n = 14), inclusiv în privința utilizării telefonului în școală (*„să nu ni se ia telefonul”;* n = 23), a purtării uniformei (n = 6) sau a temelor pentru acasă (n = 7). Aceste răspunsuri arată că, alături de nevoia de reguli și ordine, apare și dorința unor elevi de a resimți școala ca spațiu mai puțin constrângător.

Totodată, sunt semnalate direcții de îmbunătățire legate de integrarea elevilor de etnie romă (n = 17) și, în unele cazuri, de eliminarea situațiilor de izolare a unor elevi (n = 11). În acest sens, climatul școlar apare legat atât de reguli și comportamente, cât și de relațiile dintre elevi și de posibilitatea de a te simți acceptat între colegi.

Condiții materiale mai bune pentru învățare

Răspunsurile elevilor semnalează și importanța condițiilor materiale în care se desfășoară procesul educațional. Sunt menționate nevoia de dotare a școlii cu săli de clasă, laboratoare, cantine și terenuri de sport (n = 68), acces la tehnologie (n = 19) și resurse educaționale de calitate (n = 8).

III.5.1.b. Propuneri ale tinerilor aflați în afara școlii

În continuare sintetizăm direcțiile de îmbunătățire propuse de tinerii de etnie romă aflați în abandon școlar, participanți la interviuri. Răspunsurile lor se referă în principal la oferta educațională, la relația profesor-elev, la climatul școlar și la dotarea unităților de învățământ. În comparație cu răspunsurile elevilor, aici apar mai puțin recomandări punctuale și mai mult descrieri ale unei școli percepute ca fiind mai potrivite, mai primitoare și mai utile pentru ei.

Ofertă educațională mai practică

În plan curricular, perspectiva tinerilor aflați în abandon școlar evidențiază așteptarea unei școli mai orientate spre formarea profesională și spre utilitatea concretă a educației. Unii respondenți exprimă explicit nevoia unei oferte educaționale mai consistente și mai aplicate: *„mai multe învățături, învățământuri*”, concretizând această idee prin solicitarea unei „*școli de electricitate*” (tânăr în abandon, rural).

În același timp, respondenții nu contestă importanța disciplinelor fundamentale, ci le recunosc explicit utilitatea în parcursul educațional: „*Da. Și materiile astea trebuie*.” (tânăr în abandon, rural). Din această perspectivă, modelul curricular dorit nu presupune renunțarea la formarea generală, ci completarea acesteia cu oferte educaționale cu caracter practic și specializat, care să răspundă mai bine nevoilor și perspectivelor lor de viitor.

Profesori calmi, implicați și relații de sprijin

Răspunsurile tinerilor aflați în abandon școlar formulează în mod explicit așteptări referitoare la comportamentul și atitudinea profesorilor. În această perspectivă, ei exprimă nevoia unor profesori calmi, echitabili și lipsiți de atitudini discriminatorii, ca alternativă la experiențele negative trăite anterior în mediul școlar: *„Să fie profesorii liniștiți.*” (tânăr în abandon, rural); „*să fie un profesor bun, să se comporte frumos cu copiii, să-i învețe”* (tânăr în abandon, urban).

Într-un alt interviu, este evidențiat faptul că profesorii mai tineri sunt percepuți ca fiind „*mai calmi*” și că au „*mai multă răbdare”* (tânăr în abandon, rural). În aceeași logică, se conturează și o imagine a profesorului ideal, în care relația pedagogică este înțeleasă în termenii implicării și ai apropierii față de elevi: „*Un profesor bun ar trebui să ne învețe carte și să aibă plăcere de noi, să stea lângă noi*” (tânăr în abandon, rural).

De asemenea, încurajarea individualizată apare în răspunsurile unor tineri ca un element important. Unul dintre respondenți sugerează că prezența sa la școală ar fi fost mai probabilă în condițiile unei intervenții constante și personalizate din partea unui adult: „*m-ar convinge cineva ca să stea într-una, într-una de mine, poate așa da...”* (tânăr în abandon, rural). Alte experiențe relatate fac referire la sprijinul direct și la încurajarea concretă: „*m-a încurajat. Și m-am pus jos... mi-am pus cărțile și m-am dus*...” (tânăr în abandon, rural).

Climat școlar liniștit și sigur

În răspunsurile tinerilor, școala dorită este asociată și cu un climat școlar în care lipsesc jignirile, țipetele și tensiunile dintre elevi. Unul dintre respondenți descrie explicit această imagine: *„O școală perfectă este una în care nu se țipă unii la alții, sunt toți egali*.” (tânăr în abandon, rural). În același sens, un altul face referire la importanța relațiilor dintre colegi: „*Acolo unde colegii sunt de treabă*.” (tânăr în abandon, rural).

Totodată, răspunsurile indică și nevoia unui mediu mai ordonat, în care comportamentul colegilor să nu perturbe constant activitatea școlară: „*Să fie mai atenți profesorii și copiii să fie mai cuminți, să nu mai facă gălăgie*.” (tânăr în abandon, rural). În acest sens, propunerile formulate trimit atât la relațiile dintre elevi, cât și la felul în care este percepută atmosfera generală din școală.

Dotări și condiții materiale mai bune

Răspunsurile tinerilor aflați în abandon școlar aduc în atenție și nevoia unor condiții materiale mai bune, a unei infrastructuri adecvate și a unor dotări mai bune la nivelul unităților de învățământ. Din perspectiva acestora, școala ideală este asociată cu o instituție „*dotată, cu toate cele”* (tânăr în abandon, rural), care dispune de mai multe resurse decât cele cunoscute de ei în experiențele școlare anterioare.

În același timp, școala bună este asociată cu spații renovate, mobilier corespunzător și dotări moderne: „*Ceva de genul cum e asta, dar să fie renovată*.” (tânăr în abandon, urban); „*Școala în care am fost avea mobilier nou, dotări*.” (tânăr în abandon, rural).

Tinerii evocă explicit necesitatea unor „*săli, cărți... decorațiunile, mai multe chestii*” (tânăr în abandon, rural), precum și existența unor „*computere, electrocasnice, mobilier*” (tânăr în abandon, rural). De asemenea, referirea la necesitatea unor „*cărți noi*” sugerează percepția că manualele și resursele existente sunt insuficiente sau mai puțin adaptate nevoilor lor.

Propunerile privind dotarea școlilor se extind și asupra activităților sportive și recreative. Tinerii menționează explicit nevoia de „*teren de fotbal, baschet...” și „jocuri”* (tânăr în abandon, rural), ceea ce arată că spațiile destinate mișcării și recreerii fac parte, la rândul lor, din imaginea unei școli mai bune.

III.5.2. Propuneri ale părinților

Această secțiune sintetizează principalele direcții de îmbunătățire menționate de părinții copiilor școlarizați, participanți la focus grupuri, și de părinții tinerilor aflați în abandon școlar, participanți la interviuri, în comunitățile selectate pentru studiul calitativ. În răspunsurile acestora apar propuneri legate de extinderea oportunităților de activități extrașcolare și de deschidere către noi experiențe, de îmbunătățirea climatului școlar și a relațiilor dintre elevi, precum și de sprijinul pe care școala îl poate oferi în educarea copiilor.

Ca percepție generală asupra schimbărilor necesare la nivelul școlii, părinții tinerilor neșcolarizați sau aflați în abandon școlar au oferit câteva direcții de îmbunătățire cu privire la ceea ce ar putea ajuta copiii de etnie romă să frecventeze cursurile, să învețe mai mult și să își prelungească parcursul educațional. În același timp, analiza răspunsurilor indică un număr redus de propuneri concrete privind modalitățile prin care școala ar putea interveni mai eficient pentru a sprijini învățarea și finalizarea studiilor în cazul propriilor copii. În numeroase situații, aceștia apreciază că profesorii au făcut tot ceea ce a depins de ei pentru prevenirea abandonului școlar.

Mai multe oportunități de activități extrașcolare și de deschidere către noi experiențe

În răspunsurile primite din partea participantelor la focus grup se regăsește nevoia unor oportunități mai numeroase de participare la activități extrașcolare, apreciate pentru rolul lor în lărgirea orizontului de viață și a experiențelor copiilor. Părinții valorizează în mod deosebit mobilitățile Erasmus și își exprimă dorința de continuare a unor astfel de inițiative, precum și de organizare a altor activități, cum sunt excursiile, considerate utile pentru diversificarea experiențelor de învățare, mai ales în cazul copiilor care nu au părăsit niciodată localitatea:

> *Au făcut legături. A dus copiii în Germania și invers. A fost de două ori* (părinte - elev, focus grup, rural).
> *Că dacă s-ar promova, mă gândesc și ideea că uitați, poți să acceseze anumite oportunități* (părinte - elev, focus grup, rural).
> *Păi sunt mulți copii care probabil de aici din satul ăsta n-au ieșit. Deci poate să aibă 17-18 ani și n-au ieșit niciodată. Vă imaginați? Când te duci undeva zici: «Doamne, ferește, unde am ajuns?»* (părinte - elev, focus grup, rural).

Tot în această zonă se înscrie și propunerea formulată de una dintre participantele la interviu, care face referire la organizarea programului „A doua șansă” în proximitatea domiciliului, astfel

încât familia să poată susține mai ușor participarea copilului, iar acesta să poată obține o certificare a nivelului de studii, necesară pentru accesul ulterior pe piața muncii: „*Ar fi fost bine să existe, să facă școală pe baza la Șansa a doua. Ar fi fost bine.... Nu poți să faci nimic că peste tot îți cere școală*.” (părinte - tânăr în abandon, interviu, rural).

Climat școlar mai bun și relații mai bune între elevi

Cu toate că părinții intervievați conștientizează consecințele abandonului școlar asupra viitorului copiilor lor, aceștia întâmpină dificultăți în identificarea unor soluții concrete. Astfel, una dintre participantele la interviu exprimă dorința ca propriul copil să revină la școală, însă declară că nu știe cum l-ar putea sprijini în mod concret. În cazul respectiv, abandonul școlar este asociat unor probleme legate de climatul școlar, iar părintele consideră necesară intervenția școlii pentru ameliorarea relațiilor dintre elevi și gestionarea situațiilor conflictuale: „*Păi da, să nu mai aibă treabă unul cu altul, că se bat, zbiară, urlă. Tot timpul așa fac. Și pe drum când vine acasă se bat, urlă, zbiară.*” (părinte - tânăr în abandon, interviu, rural).

O altă propunere vizează necesitatea unor forme de sprijin orientate spre îmbunătățirea climatului școlar, prin introducerea unor ore de consiliere dedicate gestionării problemelor comportamentale, precum bullying-ul sau folosirea unui limbaj jignitor între copii, cu efecte asupra stimei de sine și a dezvoltării lor ulterioare.

Totodată, majoritatea participantelor la focus grup apreciază, pe baza propriilor experiențe, că profesorii au, în general, o relație adecvată cu elevii, nu au comportamente agresive sau abuzive și reușesc să gestioneze dificultățile legate de disciplina la clasă. În acest sens, răspunsurile părinților nu indică în mod dominant probleme în relația profesor-elev, ci mai degrabă aduc în atenție nevoia de intervenție în zona relațiilor dintre copii și a climatului relațional din școală.

Mai mult sprijin din partea școlii pentru educarea copiilor

Câțiva părinți participanți la focus grup apreciază că școala ar trebui să aibă o implicare mai mare în educația copiilor, chiar dacă nu detaliază întotdeauna concret ce ar presupune aceasta. În perspectiva lor, responsabilitatea părinților vizează în principal formarea comportamentelor de bază, în limitele resurselor lor educaționale, în timp ce școlii îi revine un rol mai consistent în educarea propriu-zisă a copiilor:

> *Nu știu. La școală să-l educe, aicea când vine... Eu îi mai zic acasă, îl educ.... oricum, ca orice părinte. Mergi la școală, stai cuminte, nu răspunde doamnelor, nu răspunde la copii, nu te certa, nu vă bateți, nu...* (părinte - elev, focus grup, urban).
> *Aș vrea să se pună accentul asupra copiilor, să fie la școală cât mai multă educație. Chiar dacă și noi acasă ne implicăm, nu-i lăsăm să zică: «A, te-am lăsat la școală, eu nu mai am treabă».* (părinte - elev, focus grup, rural).

O participantă la interviu exprimă conștientizarea limitelor propriei școlarizări și a efectelor pe care acestea le au asupra capacității părintelui de a sprijini parcursul educațional al copilului. Părintele își raportează dificultățile actuale la un trecut școlar perceput ca slab susținut instituțional („nu prea era pe timpurile noastre atunci ca să ne oblige un pic”) și sugerează regretul că această experiență de vulnerabilitate educațională se prelungește intergenerațional:

Eu sunt o mămică care nu știu, că nu știu carte, că nu prea era pe timpurile noastre atunci ca să ne oblige un pic, să fim un pic forțați. Înțelegeți? Dar îmi pare foarte rău, la anii mei că eu nu știu, mă descurc, dar foarte puțin. Foarte puțin! Și mie imi pare rău de copii. Și cea mare a mers la școală. Și băiatul. Asta mică am mâncat-o noi cu plecatul afară, ne am întors înapoi. (părinte - tânără în abandon, interviu, rural)

Situații în care părinții nu formulează propuneri

Pe lângă părinții care au formulat propuneri concrete, o altă parte dintre participanții la focus grup nu a indicat sugestii de îmbunătățire în legătură cu sprijinul necesar pentru educația copiilor lor. În cazul acestora, așteptările sunt strâns legate de situația economică a familiei, participantele apreciind că școala și comunitatea oferă deja sprijinul posibil, în timp ce contribuția lor, ca părinți, depinde de măsura în care reușesc să aibă acces la locuri de muncă și resurse:

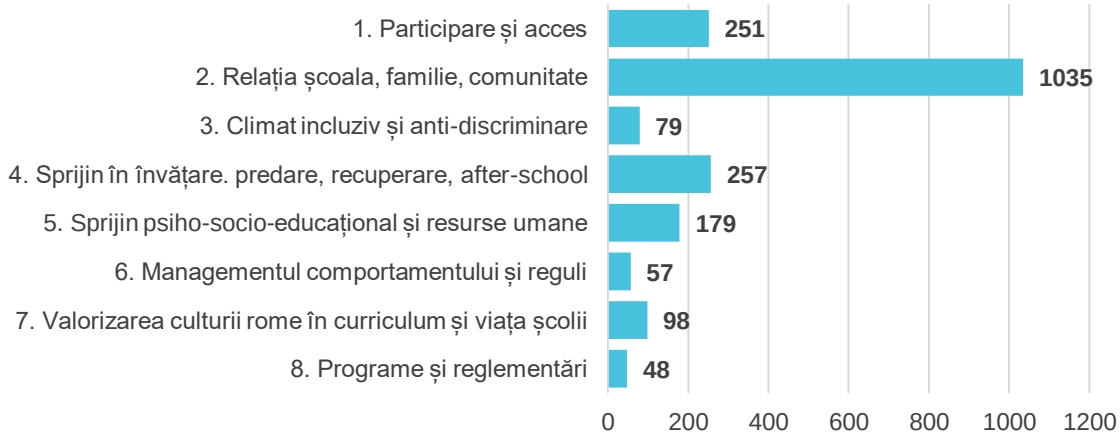
Chiar nu știu ce să zicem. Cu școala suntem mulțumiți. Chiar și cu satul la fel, că ne-a făcut primăria tot ce avem nevoie. Deci asta e, că n-avem noi posibilitatea să ne ducem la muncă și să-i ajutăm mai mult. Le oferim din puținul nostru, cât putem. (părinte - elev, focus grup, rural).

III.5.3. Propuneri ale profesorilor

Secțiunea aceasta sintetizează direcțiile de îmbunătățire formulate de profesori în vederea sprijinirii învățării elevilor de etnie romă. Analiza răspunsurilor la întrebarea deschisă din chestionarul adresat profesorilor a fost realizată cu ajutorul aplicației NVivo15, care a permis organizarea și codarea răspunsurilor. După etapa de revizuire și curățare a bazei de date, au fost eliminate 755 de răspunsuri care nu puteau fi încadrate în nicio dimensiune de analiză, precum non-răspunsurile, răspunsurile fără sens sau formulările prea vagi. În urma acestui proces au fost validate 2004 răspunsuri, care au fost supuse analizei. Procesul de codare a urmărit codurile principale și subcodurile stabilite în metodologia cercetării. În acest subcapitol sunt discutate acele propuneri care se referă la sprijinul pentru învățare, la sprijinul psiho-socio-educațional și resursele umane, precum și la valorizarea culturii rome în curriculum și în viața școlii.

Figura III.8. Distribuția codurilor principale în răspunsurile profesorilor privind direcțiile de optimizare a sprijinului în învățare pentru elevii de etnie romă (%)

Q: Ce credeți că ar trebui să se schimbe la nivelul școlii dvs. pentru ca elevii romi să aibă o frecvență școlară bună, să se simtă incluși/ bine la școală, să învețe mai bine? (răspuns deschis). Sursa: sondajul în rândul profesorilor.



În urma procesului de codare au fost identificate 8 coduri principale (Figura III.8.) și 28 de subcoduri. În acest subcapitol au fost analizate dimensiunile sprijin pentru învățare, sprijin psiho-socio-educațional și resurse umanre și valorizarea culturii rome în curriculum și viața școlii, cu subcodurile aferente acestora.

Sprijin direct pentru învățare: predare, recuperare, after-school

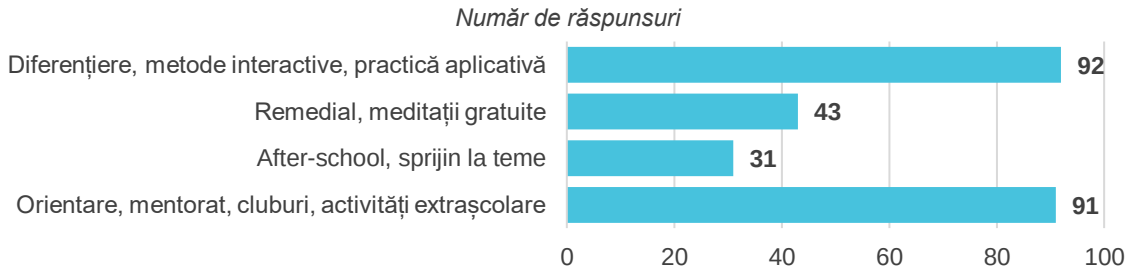
În privința sprijinului pentru învățare au fost înregistrate 257 de răspunsuri. În cadrul acestei dimensiuni au fost identificate subcoduri care trimit la adaptarea predării, la activități remediale, la programe de tip after-school și sprijin la teme, precum și la mentorat, orientare școlară și activități extracurriculare (Figura III.9.).

Referitor la aspectele legate de **diferențiere/ metode interactive/ elemente practic-aplicative**, au fost înregistrate 92 de răspunsuri. În răspunsurile profesorilor apar frecvent formulări precum:

> *Consider că ar trebui schimbat modul de predare și curriculumul, astfel încât elevii să învețe mai puțin teorie și mai multe aspecte practice, aplicabile în viața de zi cu zi. Un accent mai mare pe activități practice, exemple concrete și învățare prin proiecte ar putea să îi motiveze mai mult și să îi ajute să înțeleagă mai bine materia.*
> *Ar ajuta dacă profesorii ar folosi mai des metode interactive și adaptate nivelului lor.*
> *Folosirea unor metode interactive și practice care îi motivează pe toți elevii.*
> *Învățarea diferențiată bazată pe metode activ-participative.*
> *Cât mai multe activități sub formă de joc.*

Aceste răspunsuri arată că profesorii formulează frecvent propuneri legate de adaptarea predării la nivelul și nevoile elevilor, de utilizarea metodelor interactive și de accentuarea dimensiunii practice a învățării. În perspectiva respondenților, astfel de abordări sunt asociate cu o mai bună înțelegere a conținuturilor și cu o participare mai activă a elevilor la activitățile de învățare.

Figura III.9. Distribuția subcodurilor din dimensiunea sprijin direct pentru învățare, în răspunsurile profesorilor



Referitor la **activitățile remediale**, au fost înregistrate 43 de răspunsuri. Profesorii menționează organizarea unor activități de sprijin educațional pentru elevii care întâmpină dificultăți în procesul de învățare:

> *Implementarea unor programe de sprijin educațional: ore remediale, mentorat, activități extracurriculare atractive, care să îi conecteze mai mult la viața școlii.*
> *Elevii romi au nevoie de sprijin educațional suplimentar – ore remediale, afterschool, mentorat.*

Oferirea de suport suplimentar, cum ar fi ore de remedii, consiliere educațională sau acces la tehnologii moderne, poate contribui la creșterea performanțelor lor școlare.
Mai multe ore remediale la fiecare disciplină cu profesorul de sprijin.
Implementarea programelor de meditații gratuite, şcoală după şcoală sau mentorat între elevi.

Un alt aspect menționat de profesori îl reprezintă **programele de tip after-school și sprijinul la teme**, care apar în 31 de răspunsuri. Aceste propuneri fac referire la sprijinul oferit elevilor în realizarea temelor și în consolidarea învățării:

Sprijin educațional suplimentar – programe de tip after-school, meditații gratuite sau ajutor la teme pentru elevii care au nevoie de recuperare și motivare.
Creșterea responsabilizării părinților în susținerea demersului educațional. Acasă copiii au nevoie de sprijin pentru efectuarea temelor, sau măcar să fie verificați dacă le-au efectuat.
Ar fi benefic să continuăm cu activități care susțin participarea și motivația elevilor romi: programe de tip after-school, sprijin educațional diferențiat și colaborare cu familia. Aceste aspecte pot consolida frecvența și rezultatele școlare.

În răspunsurile profesorilor, programele de tip after-school și sprijinul la teme apar ca forme de sprijin suplimentar, mai ales pentru elevii care au nevoie de ajutor în realizarea sarcinilor școlare și în consolidarea achizițiilor de la clasă. Tot în această zonă apare și ideea colaborării cu familia, în special în raport cu susținerea temelor și a activității de învățare.

Codul **orientarea școlară/ mentoratul/ cluburile/ activitățile extracurriculare** cumulează 91 de răspunsuri. În această categorie, profesorii menționează cluburi educaționale, activități extracurriculare, programe de mentorat și activități de orientare școlară:

Activități atractive care cresc motivația pentru școală – cluburi, concursuri, competiții sportive.
Programe de mentorat, orientare vocațională și modele pozitive de succes din comunitate.
Cluburi de dans, activități lucrate pe interesul elevilor. Excursii, proiecte tematice, evenimente pe care copiii romi să le simtă și ale lor.

Aceste răspunsuri arată că profesorii includ în direcțiile de îmbunătățire și activități care depășesc cadrul strict al predării: mentorat, orientare școlară, cluburi, concursuri, excursii și alte activități extracurriculare. În răspunsurile lor, aceste propuneri sunt legate de interesul elevilor pentru școală și de participarea lor la viața școlară.

Privite împreună, aceste răspunsuri arată că, în perspectiva profesorilor, sprijinul pentru învățare este formulat atât în termeni de adaptare a predării, cât și în termeni de sprijin suplimentar, mentorat și activități care depășesc cadrul strict al lecției. La nivel comparativ, în cadrul acestei dimensiuni, subcodul diferențiere/ metode interactive/ practic-aplicativ înregistrează cea mai mare frecvență (92 de răspunsuri), foarte aproape de orientare/

mentorat/ cluburi/ activități extracurriculare (91 de răspunsuri). Activitățile remediale (43 de răspunsuri) și after-school/ sprijin la teme (31 de răspunsuri) sunt menționate mai rar.

Sprijin psiho-socio-educațional și resurse umane

Codul sprijin psiho-socio-educațional și resurse umane a înregistrat 179 de răspunsuri. În cadrul acestei dimensiuni, una dintre temele evidențiate de profesori este formarea cadrelor didactice, care apare în 47 de răspunsuri. Răspunsurile fac referire la participarea la programe de formare profesională care să susțină dezvoltarea competențelor necesare pentru lucrul în contexte educaționale diverse și pentru aplicarea unor practici incluzive:

> *Formarea cadrelor didactice pentru a înțelege mai bine provocările cu care se confruntă elevii romi și pentru a învăța tehnici de învățare incluzive este esențial.*
> *Profesorii să primească formare în domeniul incluziunii și al gestionării diversității pentru a putea adapta metodele de predare și comunicare, astfel încât fiecare elev să se simtă valorizat.*

Răspunsurile profesorilor indică faptul că formarea profesională este văzută ca o direcție importantă de îmbunătățire, în special în raport cu incluziunea, gestionarea diversității și adaptarea comunicării și a predării la contexte educaționale diferite.

Valorizarea culturii rome în curriculum și viața școlii

Dimensiunea valorizarea culturii rome în curriculum și în viața școlii a înregistrat 98 de răspunsuri. În cadrul acesteia, 19 răspunsuri au fost alocate subcodului opțional istorie/ cultură romă. Profesorii menționează introducerea unor discipline opționale sau a unor activități educaționale dedicate culturii rome, precum predarea limbii rromani sau integrarea elementelor de istorie și tradiții rome în curriculumul școlar:

> *Introducerea limbii romani.*
> *La noi toți elevii sunt de etnie romă, la nivelul scolii n-as schimba nimic, pe plan național elaborarea unui program specific educației romilor.*
> *Curriculum adaptat cultural - integrarea tradițiilor și istoriei rome.*
> *Sunt necesare cursuri de limba si cultura romani.*
> *Să fie introdusă limba rromani și istoria rromilor ca studiu.*
> *Predarea in limba rromani ar fi cea mai indicată.*

Aceste răspunsuri indică prezența unor propuneri privind introducerea sau extinderea unor conținuturi curriculare dedicate culturii rome, limbii rromani și istoriei romilor. În această categorie, profesorii fac referire atât la discipline opționale, cât și la un curriculum mai bine adaptat cultural.

În aceeași dimensiune, subcodul proiecte și evenimente culturale a înregistrat 65 de răspunsuri. Răspunsurile profesorilor arată că valorizarea culturii rome este formulată frecvent și prin propuneri care vizează proiecte, activități tematice și evenimente culturale desfășurate în viața școlii. În această formă, accentul cade pe vizibilitatea culturii rome și pe includerea ei în activități educaționale și extracurriculare:

Activități extracurriculare, unde cultura romă este valorizată.
Promovarea diversității culturale prin proiecte, expoziții, activități tematice unde cultura romă să fie prezentată pozitiv, nu doar menționată.
Proiecte care să pună în valoare cultura romă – muzică, povești, tradiții, istorie.
Elevii ar trebui încurajați să vorbească despre tradițiile lor.

Datele susțin valorizarea culturii rome atât prin introducerea unor conținuturi specifice în curriculum, cât și în legătură cu organizarea de proiecte și evenimente culturale în viața școlii. În această dimensiune, proiectele și evenimentele culturale apar mai frecvent decât propunerile referitoare la curriculumul formal.

III.5.4. Propuneri ale directorilor

Principalele direcții de îmbunătățire în vederea sprijinirii învățării pentru elevii de etnie romă formulate de directorii școlari în sondajul adresat acestora (211 răspunsuri), vizează îmbunătățirea frecvenței școlare, a stării de bine și a performanțelor școlare, aceste propuneri fiind organizate în trei categorii: sprijin pentru învățare, sprijin psiho-socio-educațional și resurse umane, respectiv valorizarea culturii rome în curriculum și în viața școlii.

Sprijin direct pentru învățare

În răspunsurile directorilor, propunerile privind sprijinul pentru învățare vizează adaptarea activităților educaționale la nevoile elevilor, organizarea unor forme suplimentare de sprijin școlar, precum și dezvoltarea unor măsuri care să susțină frecvența și participarea școlară.

Referitor la diferențiere/ utilizarea metodelor interactive/ dimensiunea practic-aplicativă în predare, răspunsurile directorilor evidențiază, pe de o parte, lipsa de inițiativă în privința aspectelor legate de adaptarea sau flexibilizarea curriculară (n = 8), iar pe de altă parte, nevoia unui mediu școlar mai atrăgător (n = 5). În această zonă apar propuneri care leagă o mai bună învățare de activități care mobilizează interesele elevilor, de proiecte dedicate, de cunoașterea unor povești de succes ale membrilor comunității, de ședințe cu diriginții și profesorii și de organizarea unor activități de tip Școală după școală, care să includă masă caldă, activități de învățare personalizate și diferite forme de recompensare. Unul dintre directori formulează această perspectivă într-o manieră amplă:

Să se introducă la nivel național un program de Școală după școală, cu caracter obligatoriu pentru toți cei care au media generală sub 6,50 de exemplu. Participanții să primească o masă caldă de prânz. După masă, să aibă activități practice, de igienă personală, de consiliere, jocuri de logică, lectură etc., lucruri care nu sunt neapărat despre materia învățată, dar care dezvoltă gândirea critică, încrederea în sine şi, prin urmare, schimbă perspectiva elevilor pe termen lung. Activitățile să fie organizate cu profesori bine pregătiți și personal diferit de profesorii școlii, pentru a evita supraîncărcarea, burnout-ul și, prin urmare, eșecul proiectului. Proiectul trebuie să fie finanțat generos și pe termen lung de cel puțin 15-20 de ani, pentru a vedea rezultate adevărate la a II-a, a III-a generație. (opinie director de școală)

Acest tip de răspuns arată că, în perspectiva unor directori, sprijinul pentru învățare este pus în legătură nu doar cu activitatea de la clasă, ci și cu programe mai ample, care includ activități practice, consiliere, masă caldă și personal dedicat.

Propunerile directorilor pentru ca elevii de etnie romă să învețe mai bine evidențiază, în principal, nevoia de activități remediale (n = 44):

> *Posibilitatea de a se schimba sistemul de învățământ: mai multe ore la dispoziția profesorului pentru a face activități remediale cu elevii rămași în urmă, mai multe activități de leadership, responsabilizarea elevilor cu roluri bine definite, posibilitatea de a lucra pe grupuri de interes.* (opinie director de școală)

Răspunsurile directorilor aduc frecvent în atenție ideea unor forme suplimentare de sprijin educațional, în special pentru elevii rămași în urmă, dar și a unor activități care să facă școala mai atractivă și mai bine organizată din perspectiva participării elevilor.

În această dimensiune apar și propuneri care leagă învățarea de susținerea oferită de familie și de existența unor resurse umane suplimentare în școală. Directorii pun accent pe susținerea părinților în activitatea de învățare a elevilor, prin implicarea părinților în teme, conștientizarea importanței școlii, relația bună între școală și familie și accentul pus pe lucrul individual și pe teme ca modalități de învățare (n = 9). Tot aici este menționată prezența unor profesori de sprijin, consilieri școlari sau a mediatorului școlar (n = 12).

În privința îmbunătățirii frecvenței școlare a elevilor de etnie romă, răspunsurile directorilor subliniază importanța consolidării colaborării dintre școală, familie și autorități, prin responsabilizarea și consilierea părinților, dezvoltarea unor forme de sprijin educațional și material și implicarea mediatorilor școlari. În această zonă apar și răspunsuri care pun accent pe menținerea unui cadru incluziv și pe ideea că sprijinul trebuie gândit în raport cu nevoile elevilor vulnerabili în sens mai larg.

> *Pentru a îmbunătăți frecvența școlară a elevilor romi, școala trebuie să continue asigurarea unui mediu incluziv, să întărească colaborarea constantă cu familiile, să ofere sprijin educațional și material, precum și consiliere și mentorat pentru motivarea elevilor.* (opinie director de școală)
> *Să nu mai fie separați romi-români, totul trebuie să fie la un loc (că sunt și români săraci).* (opinie director de școală)

La această schimbare de atitudine a părinților, directorii de școală consideră utile cursurile de educație parentală și consilierea părinților, care, pe termen mai lung, sunt asociate cu schimbarea de mentalitate la nivelul comunității. Alte activități propuse pentru consolidarea conexiunilor dintre părinți și școală sunt întâlniri regulate, vizite de informare, parteneriate concrete cu Comitetul de părinți, Școala părinților și activități comune ale părinților cu școala (n = 26). O parte dintre directori propun, ca soluție, oferirea de recompense, precum burse, stimulente financiare și masă caldă (n = 24).

În același timp, în unele răspunsuri apar și propuneri de sancționare a părinților:

> *Să se introducă o legislație serioasă și aplicată, care pedepsește părinții care nu-și trimit copii la școală cu amenzi serioase și alte restricții. Amendarea părinților să cadă strict în sarcina poliției.* (opinie director de școală)

Privite împreună, aceste răspunsuri arată că, în perspectiva directorilor, sprijinul pentru învățare este formulat atât în termenii adaptării activităților educaționale și ai sprijinului școlar suplimentar, cât și în termenii frecvenței școlare, ai colaborării cu familia și ai unor măsuri de susținere materială.

Sprijin psiho-socio-educațional și resurse umane

În dimensiunea sprijinului psiho-socio-educațional și a resurselor umane, directorii asociază starea de bine a elevilor cu un mediu școlar adecvat (n = 19), cu implicarea elevilor în activități (n = 10), sprijinul mediatorului școlar (n = 5), comunicarea pozitivă cu familia (n = 4) și consilierea elevilor (n = 4).

Printre măsurile suplimentare propuse se numără și un număr mai redus de elevi într-o clasă, dotări suplimentare, precum terenuri, cantine sau săli de clasă, și acces la rechizite. În răspunsurile directorilor, această dimensiune reunește atât aspecte legate de climatul școlar și de relațiile de sprijin, cât și aspecte legate de condițiile concrete în care elevii participă la școală.

În același timp, au existat directori care au afirmat că elevii din școlile pe care le reprezintă sunt integrați în colectivele claselor și se simt bine la școală (n = 46), astfel că, din perspectiva acestora, nu este nevoie de schimbări suplimentare (n = 16).

Aceste răspunsuri arată că, alături de propunerile de îmbunătățire, apare și o categorie de răspunsuri în care situația actuală este apreciată ca fiind deja adecvată.

Valorizarea culturii rome în curriculum și în viața școlii

Răspunsurile primite din partea a aproximativ unui sfert dintre directorii de școli participanți la sondaj evidențiază importanța activităților educative interculturale, a proiectelor dedicate elevilor de etnie romă, a activităților extrașcolare atractive, propuse de către elevi (n = 37), precum și a unei comunicări deschise cu familiile, ca modalități de susținere a incluziunii și a bunăstării la școală:

> *Pentru ca elevii romi să se simtă incluși și bine la școală, este necesar să promovăm respectul și diversitatea, să organizăm activități interculturale și să menținem o comunicare deschisă cu familiile.* (opinie director de școală)

Aceste răspunsuri indică faptul că, în perspectiva directorilor, valorizarea culturii rome este pusă în legătură mai ales cu activități interculturale, proiecte dedicate și o comunicare mai bună între școală și familie.

III.5.5. Propuneri ale inspectorilor școlari pentru romi și minorități

Această secțiune prezintă principalele propuneri de îmbunătățire în vederea sprijinirii participării școlare și învățării pentru elevii de etnie romă, formulate de 39 respondenți în cadrul sondajului adresat inspectorilor școlari de specialitate. Aceste propuneri au fost organizate în trei categorii: propuneri pentru sprijinul pentru învățare, sprijinul psiho-socio-educațional și resursele umane, precum și valorizarea culturii rome în curriculum și în viața școlii.

Sprijin direct pentru învățare

În răspunsurile inspectorilor școlari, propunerile privind sprijinul direct în învățare vizează utilizarea unor strategii didactice centrate pe elev, dezvoltarea activităților remediale, consolidarea programelor de tip after-school, susținerea tranzițiilor școlare și organizarea unor activități de orientare școlară, mentorat și participare extrașcolară.

Referitor la **diferențierea predării/ metode interactive/ dimensiunea practic-aplicativă**, inspectorii școlari consideră că, pentru a învăța mai bine, elevii de etnie romă au nevoie de utilizarea strategiilor centrate pe elev și de diversificarea strategiilor didactice (n = 4). De asemenea, a fost menționată adecvarea ofertelor curriculare, prin introducerea unor discipline specifice, precum istoria tradițiilor sau limba rromani, dar și a unor teme precum educația juridică, educația pentru diversitate și a unor activități extracurriculare, precum școli de vară, tabere școlare sau discipline vocaționale (n = 10).

Aceste răspunsuri indică faptul că, în perspectiva inspectorilor școlari, sprijinul pentru învățare este pus în legătură atât cu diversificarea predării, cât și cu o ofertă educațională mai largă, care să includă conținuturi și activități adaptate.

Cu privire la **sprijinul remedial/ meditații gratuite**, inspectorii școlari sunt de părere că, pentru a învăța mai bine, elevii de etnie romă au nevoie de mai multe activități remediale în școli (n = 30). Au mai fost menționate cursuri pentru pregătirea examenelor naționale, continuarea unor programe de sprijin, precum masa caldă, transportul gratuit, rechizitele și bursele sociale (n = 9), precum și continuarea unor proiecte dedicate, cum sunt PEO (Programul Educație și Ocupare 2021–2027; n = 9) și PNRAS (Programul Național pentru reducerea Abandonului Școlar; n = 5). În această zonă apare și un accent clar pe monitorizare, prin menționarea unui sistem de monitorizare îmbunătățit și mai vizibil (n = 13), a identificării prompte a situațiilor de risc și a intervenției rapide (n = 4), precum și, într-un caz, a importanței admiterii în învățământul liceal. Unul dintre răspunsuri sintetizează mai multe dintre aceste direcții:

> *Organizarea de programe remediale și de sprijin la disciplinele de bază - Diversificarea metodelor didactice și utilizarea unor strategii centrate pe elev - Asigurarea accesului la materiale educaționale, tehnologii și resurse gratuite pentru elevii din medii dezavantajate - Formarea profesorilor în predare diferențiată, managementul clasei și evaluare incluzivă - Susținerea tranziției între ciclurile școlare (clasa a IV-a, a VIII-a, liceu) prin mentorat, orientare școlară și activități de îndrumare* (opinie inspector școlar)

Aceste răspunsuri arată că, în cazul inspectorilor școlari, sprijinul remedial este formulat adesea împreună cu alte măsuri de sistem, precum accesul la resurse, monitorizarea riscului educațional și susținerea tranzițiilor între nivelurile de învățământ.

Referitor la **programele de after-school/ sprijin la teme**, principalele măsuri menționate de inspectorii școlari pentru îmbunătățirea frecvenței școlare, pentru următorii trei ani școlari, fac referire la implicarea părinților, activități comunitare, consolidarea parteneriatului părinți - școală (n = 9), promovarea școlilor în comunitățile rome și campanii educaționale, precum „SOS copii romi!" (n = 6), precum și la proiecte de tip Școală după școală. În răspunsurile primite apare explicit și nevoia dezvoltării programelor after-school, legate nu doar de sprijinul la teme, ci și de susținerea frecvenței școlare, relația cu familia și activitățile desfășurate la nivelul comunității.

Privitor **la orientare școlară/ mentorat/ cluburi/ activități extrașcolare**, inspectorii școlari consideră că, pentru a învăța mai bine, elevii de etnie romă au nevoie de consiliere școlară și mentorat (n = 10), precum și de susținerea tranziției școlare prin mentorat, orientare și activități de îndrumare. Au mai fost menționate workshop-uri motivaționale, cluburi identitare și culturale, precum dans, muzică sau meșteșuguri rome, activități extracurriculare și interculturale, școli de vară, precum și ieșirea din perimetrul școlii pentru activități suplimentare, cum sunt taberele de vară. În acest context, inspectorii școlari pun accent și pe prezentarea unor exemple de persoane de succes și pe extinderea parteneriatelor cu alte instituții și ONG-uri.

Aceste răspunsuri indică faptul că, pentru inspectorii școlari, sprijinul pentru învățare include și măsuri care depășesc activitatea propriu-zisă de la clasă și care sunt legate de orientare, motivare, activități identitare și deschiderea către alte experiențe educaționale.

Sprijin psiho-socio-educațional și resurse umane

Măsurile recente, implementate la nivelul inspectoratelor școlare pentru ca elevii de etnie romă să se simtă mai bine, acceptați și integrați la școală, pentru următorii trei ani, sunt legate de activități care vizează incluziunea elevilor și prevenirea discriminării (n = 9), activități interculturale (n = 7) și extracurriculare (n = 7), care sunt formulate de respondenți în legătură cu relațiile dintre elevi. De asemenea, inspectorii școlari consideră că pot limita violența în școală (n = 4) prin acțiuni de prevenire și monitorizare și prin activități anti-discriminare.

Un alt aspect relevant în această dimensiune este formarea cadrelor didactice (n = 4) și a părinților (n = 4), prin activități de informare și consiliere, deplasări în comunitățile rome și promovarea școlilor în comunități. Tot în această zonă apar și referiri la îmbunătățirea relațiilor dintre elevi, dintre elevi și profesori și a relației școală–familie.

Este menționată explicit și continuarea unor activități în programe, precum masa caldă și alte forme de sprijin pentru comunități și elevii de etnie romă, precum și a unor proiecte dedicate, cum sunt „Pași spre succes" sau „Educația prin artă", alături de campanii de sensibilizare (n = 6). În plus, în opinia inspectorilor școlari, mai sunt relevante păstrarea unui climat pozitiv sau a unui mediu incluziv, activitățile de dezvoltare socio-emoțională și suport individualizat, completarea necesarului de mediatori, consilieri educaționali și psihologi, inspecțiile tematice și amenajarea spațiului școlar. Unul dintre răspunsuri sintetizează această perspectivă:

> *ISJ își propune dezvoltarea unui climat școlar incluziv prin formarea cadrelor didactice în domeniul educației interculturale, reducerea comportamentelor discriminatorii prin campanii dedicate, crearea unor contexte de dialog elev–profesor–familie, precum și implicarea mediatorilor școlari în activități de integrare și de sprijin emoțional. Totodată,*

se încurajează activitățile extracurriculare care valorizează cultura rromă și promovează respectul reciproc. (opinie inspector școlar)

Aceste răspunsuri arată că, în perspectiva inspectorilor școlari, sprijinul psiho-socio-educațional este formulat în legătură cu incluziunea, prevenirea discriminării, formarea personalului, implicarea mediatorilor și dezvoltarea unor contexte de dialog și suport.

Valorizarea culturii rome în curriculum și în viața școlii

În răspunsurile inspectorilor școlari pentru romi și minorități apare importanța acordată adecvării ofertelor curriculare prin discipline specifice, precum istoria tradițiilor sau limba rromani. Valorizarea culturii rome este pusă în legătură atât cu oferta curriculară, cât și cu activitatea profesorilor de limba rromani și a mediatorilor școlari:

Mai multe acțiuni și activități de Consiliere și informare a părinților cu privire la importanța educației, mai multe acțiuni în școli cu elevii împreună cu mediatorii și profesorii de limba rromani și cu colectivul de profesori pentru încurajarea elevilor de participare la școală. (opinie inspector școlar)

În privința proiectelor/ evenimentelor culturale, inspectorii școlari au menționat importanța activităților interculturale și extracurriculare care promovează cultura romă, diversitatea și respectul reciproc, precum cluburile identitare și culturale, proiectul „Educația prin artă" sau promovarea școlilor în comunitățile rome. În plus, inspectorii școlari au accentuat necesitatea unor evenimente de coagulare socială prin implicarea părinților și a comunității rome în viața școlii. Un alt răspuns rezumă această direcție:

Formarea cadrelor didactice în domeniul educației interculturale și anti-discriminare. Dezvoltarea unor proiecte școlare și extracurriculare care promovează cultura romă și diversitatea. Implicarea părinților și a comunității rome în viața școlii, prin întâlniri și evenimente de coagulare socială. Implementarea unor politici clare împotriva bullying-ului și discriminării, cu mecanisme de suport psihologic. Crearea unor spații sigure și prietenoase în școli, inclusiv cluburi și centre de consiliere. (opinie inspector școlar)

III.5.6. Propuneri ale reprezentanților comunității locale (autorități, mediatori, reprezentanți ONG)

Această secțiune vizează identificarea direcțiilor de îmbunătățire propuse în cadrul interviurilor de către reprezentanții comunităților locale selectate în cercetarea calitativă, cu privire la modalitățile care i-ar ajuta cel mai mult pe copiii de etnie romă să învețe și la modalitățile prin care ar putea fi crescut interesul părinților și al elevilor de etnie romă pentru educație și școală. Propunerile formulate de participanți sunt organizate în trei categorii: aspecte referitoare la sprijinul direct pentru învățare, sprijinul psiho-socio-educațional și resursele umane, precum și valorizarea culturii rome în curriculum și în viața școlii.

Sprijinul direct pentru învățare

Din perspectiva reprezentanților comunităților locale, propunerile privind sprijinul pentru învățare sunt formulate în legătură cu sprijinul acordat elevilor cu dificultăți de învățare, cu

dezvoltarea unor servicii și programe complementare școlii, cu susținerea familiilor și cu organizarea unor activități care să facă participarea școlară mai accesibilă și mai atractivă.

Răspunsurile pun accent pe concentrarea sprijinului didactic asupra copiilor cu dificultăți de învățare și motivație scăzută, în primul rând în legătură cu reducerea decalajelor și cu susținerea progresului elevilor aflați în dificultate:

> *Trebuie să te asiguri că ai cât mai puțini sub 5. De fapt aici este bătaia. Să ai cât mai puțini acolo, nu să ai unul în top și «la revedere!». Și asta este bătaia pe care toți colegii mei profesori (…) o duc, să ajute copiii să treacă de la 4 la 5, de la 5 la 6*. (mediator școlar, interviu, rural)

În aceeași zonă apar și propuneri privind programe și servicii integrate, care vizează continuarea intervențiilor existente, organizarea de grădinițe cu program prelungit, dezvoltarea de colaborări și parteneriate, acordarea unor măsuri de sprijin, precum masa caldă sau transportul școlar, precum și organizarea programului „*A doua șansă*”:

> *Din ce s-a făcut până acum, totul trebuie continuat. Pentru că, până la urmă, totul vine în beneficiul lor. Nu cred că se face ceva rău.* (reprezentant autoritate locală, interviu, rural)
> *Pentru că unii chiar n-au unde să-și lase copiii, ca să meargă la muncă. Ar fi (...) chiar aici la noi ar trebui o grădiniță cu program prelungit, în care oamenii să-și aducă copii la școală... Și creșă, am avut. Sunt tinere care nu au unde lăsa copiii. Când eram eu mică, noi am avut grădiniță cu program (prelungit) unde dormeam și (cu program) săptămânal.* (mediator școlar, interviu, rural)
> *Situația cea mai gravă este că părinții, nemergând și ei la școală, din părinții care nu i-au trimis nici pe ei... Părinții nu știu carte. Mi-aș dori să facem „A doua șansă” pentru ca să poată să meargă părinții la școală, să poată să-și ajute copiii. Pentru că ei, neștiutori de carte, spun: «Dar nu știu cu ce să-l ajut, că eu nu știu». Și aicea este cea mai gravă situație.* (reprezentant autoritate locală, interviu, urban)
> *Poate niște colaborări, în primul rând educative. Dacă ei sunt declarați de etnie, poate cei de la Partida Romilor au idei, pot veni cu programe, cu sprijin.* (reprezentant autoritate locală, interviu, rural)

Aceste răspunsuri indică faptul că, în cazul autorităților locale, sprijinul pentru învățare este pus frecvent în legătură cu servicii complementare școlii, cu sprijinul acordat familiei și cu existența unor parteneriate și intervenții care depășesc spațiul strict al clasei.

Reprezentanții autorităților locale consideră că programele de reducere a abandonului școlar sunt utile și în raport cu alocarea unor resurse adaptate dimensiunii comunității și cu măsuri de sprijin pentru familiile tinere:

> *Ar trebui să existe bugete speciale pentru incluziunea romilor. Dacă ai bani, poți să faci proiecte; dacă nu ai, rămâi la faza de discuții. Ar trebui alocate fondurile în funcție de procent, să ia în calcul recensământul, dacă avem 78% populație de etnie romă, să primească primăria pentru programe de reducere a abandonului școlar.* (reprezentant autoritate locală, interviu, rural)

Am zis că o familie, când vrei să fie sprijinită pe plan social, pe plan educațional, pe plan profesional, m-ar bucura să-i ofere la o familie tânără (...) Să le ofere un loc de muncă, o casă, condiții cât de cât decente și atunci este monitorizată și familia și copilul și situația financiară. (reprezentant autoritate locală, interviu, urban)

Referitor la sprijinul educațional suplimentar, reprezentanții autorităților locale au menționat organizarea unor activități pentru realizarea temelor și a altor activități de învățare, precum și dezvoltarea unor proiecte școlare de tip after-school, ca forme importante de sprijin în special pentru copiii care au acasă un mediu care să-i susțină în acest efort constant:

Să lucreze temele împreună cu cineva specializat, pentru că le e greu. Acasă copiii au nevoie de ajutor și de sprijin, mai ales în ciclul primar. (reprezentant autoritate locală, interviu, rural)

Un proiect ar trebui. Un proiect. Așa văd. Care după școală să aibă o oră-două acolo în care să se facă temele sau alte activități cu ei. Pentru că ei mai rămân și cu bunicii sau poate pleacă tatăl și rămâne mama și el știe de frică, de teamă doar de tată. (reprezentant autoritate locală, interviu, rural)

Este Edubuzz (…). E un autobuz pe care (un ONG, n.n.) l-a transformat și acolo copiii primesc și o masă caldă la prânz, îi mai ajută să-și facă temele, cumva pot să mai citească acolo, au multe cărți. Și au și activități din astea creative, tot felul de proiecțele (…). (reprezentant autoritate locală, interviu, rural)

Și ar fi foarte important un after-school. Înainte, cu anii în urmă, aveam programe de after-school finanțate la început de Fundația de Sprijin Comunitar și apoi de OvidiuRo. Și se vedea eficiența și importanța lui. Că le dădea și un sandviș, la serbări erau foarte atenți cu câte un mic cadou și da, era o formă de atragere și dădea rezultate. Și rezultate din punct de vedere educațional, da, pentru că elevul după finalizarea orelor de curs își făcea temele, avea un alt program, ajungea acasă obosit, se pregătea pentru a doua zi. Și decurgea altfel ziua lui. (reprezentant autoritate locală, interviu, urban)

De asemenea, sunt menționate activități extrașcolare și recreative pentru creșterea motivației elevilor și a valorizării personale, activități de parteneriat prin implicarea părinților și a elevilor în consiliere, activități în parteneriat cu alți actori reprezentativi pentru comunitate și sprijin pentru asumarea unor schimbări, de exemplu oferirea de modele de succes și susținerea tranzițiilor școlare, în vederea continuării studiilor:

(La) mulți dintre cei care s-au întors din străinătate - deja vedem alt comportament, alt fel de a se îmbrăca, alt fel de a vorbi..., adică lucrurile se întâmplă, dar se întâmplă lent. Cei care n-au reușit să plece niciodată din comunitate, au rămas în același loc, cu aceeași mentalitate, cu aceleași obiceiuri. (reprezentant autoritate locală, interviu, urban)

Au nevoie să se simtă apreciați. (reprezentant autoritate locală, interviu, rural)

Problema e că intră (la liceu, n.n.) și degeaba intră, că după șase luni renunță. (reprezentant autoritate locală, interviu, rural)

Sprijin psiho-socio-educațional și resurse umane

În privința sprijinului pentru rezolvarea unor probleme legate de colaborarea în clasă și de climatul clasei, reprezentanții autorităților locale evidențiază nevoia existenței unui profesor de sprijin dedicat, prezent constant în clasă, care să faciliteze integrarea elevilor, colaborarea cu colegii și construirea unui climat incluziv:

> *Eu am lucrat în Italia ca mediator intercultural și acolo era așa: la o clasă primară era un profesor de matematică, profesor de română, profesor de limbi străine și un profesor de sprijin. Pentru că aveau emigranți, da? Dacă erau mai mulți români, clar omul trebuia să știe românește. Profesorul ăsta de sprijin stătea cu elevii români și făcea incluziune pe bune. Îl învăța să scrie în italiană, să citească în italiană, să facă prietenii cu ceilalți copii. Pe când la noi, doar de curând ne-a băgat profesorii itineranți de sprijin pe patru școli, pe cinci, pe tot orașul practic.* (reprezentant autoritate locală, interviu, urban)

În aceeași dimensiune apare și nevoia unor intervenții legate de comportament și disciplină:

> *Aici (indisciplină, n.n.) cred că ar trebui să lucrăm mai mult cu ei, să ținem niște cursuri cu ei de comportament.* (mediator școlar, interviu, rural)

Valorizarea culturii rome în viața școlii

În privința proiectelor și evenimentelor culturale, reprezentanții autorităților locale consideră importante continuarea și dezvoltarea proiectelor culturale dedicate culturii rome, precum festivalurile și activitățile organizate cu ocazia Zilei Romilor, care sunt prezentate ca forme de vizibilitate și promovare a acestei culturi:

> *Dacă știți, la noi, anul ăsta - a fost a 3-a ediție (...), un festival dedicat culturii rome – film de scurt metraj, primul din Europa. Aici, în 1 august anul ăsta a fost a 3-a ediție, primul festival dedicat culturii rome de film din Europa. Anul ăsta am avut invitat pe băiatul lui Charlie Chaplin. Și am ajuns la faza în care pe 8 aprilie, în fiecare an, am făcut activități de Ziua Romilor (...). Un festival, care a avut un real succes, neașteptat de mare! Prima dată a fost vizitat de concurenți din toată Europa și din lume. O echipă, un ONG, care ne ajută și poate organiza, care se ocupă de selectare. Anul ăsta s-au înscris 3000 de filme și am selectat 30. A fost anul ăsta, a avut cel mai mare succes (...).* (reprezentant autoritate locală, interviu, rural)

III.5.7. Concluzii

Datele calitative și răspunsurile deschise analizate în acest capitol conturează o imagine relativ convergentă asupra modului în care diferitele categorii de respondenți înțeleg optimizarea sprijinului pentru învățare al elevilor de etnie romă: sprijinul pentru învățare este perceput ca având nevoie de o abordare mai largă decât activitatea didactică propriu-zisă, una care să lege mai clar predarea, relațiile școlare, sprijinul psiho-social, resursele concrete și deschiderea școlii către cultura romă și către comunitate.

Totodată, analiza integrată a surselor arată că există și diferențe de accent inerente între categoriile de respondenți, în funcție de: elevii și tinerii aflați în afara școlii vorbesc mai direct despre experiențele uneori negative trăite în școală - presiune, plictiseală, lipsă de sens, nevoia de relații mai bune și de profesori mai calmi; părinții insistă mai ales asupra activităților extrașcolare, a climatului dintre copii și a rolului școlii în educarea comportamentului; profesorii pun accent pe metode de predare, remediere, after-school și nevoia de formare a competențelor profesionale pentru abordarea diferențiată și incluziune; directorii și inspectorii școlari pentru romi și minorități accentuează asupra componentelor instituționale și de sistem - monitorizare, programe, resurse umane, parteneriate, măsuri pentru frecvență, sprijin material; reprezentanții comunității locale invocă mai pregnant dimensiunea serviciilor integrate și a sprijinului social pentru familie.

O direcție de optimizare care traversează datele calitative este aceea a unei școli percepute ca mai relevantă pentru experiența de viață a elevilor și mai capabilă să facă vizibil sensul învățării. În datele calitative ale elevilor, această nevoie se exprimă prin dorința unui program mai puțin încărcat, mai puțin centrat pe dictare și presiune, dar și prin solicitarea unor activități mai interactive, mai conectate la viața reală, la sport, la creativitate și la experiențe extrașcolare. În interviurile cu tinerii aflați în afara școlii, aceeași temă apare într-o formă și mai explicită, prin accentul pus pe o ofertă educațională practică, bine orientată profesional. La nivelul răspunsurilor profesorilor, directorilor și inspectorilor, această perspectivă este confirmată prin frecvența ridicată a propunerilor privind diferențierea predării, metodele interactive, dimensiunea practic-aplicativă a activităților, activitățile remediale, mentoratul, orientarea școlară și activitățile extracurriculare.

De asemenea, relația cu profesorii și calitatea interacțiunii pedagogice sunt văzute ca elemente centrale ale sprijinului; datele susțin nu doar ideea nevoii de „mai mult sprijin”, ci arată mai precis că sprijinul este înțeles de respondenți ca sprijin relațional și pedagogic concret, bazat pe explicație, răbdare, respect, echitate și prezență activă lângă elev. În răspunsurile deschise ale elevilor, profesorul așteptat este unul care explică, ajută, vorbește frumos, justifică notele și evaluează corect, fără a produce umilire sau teamă. În interviurile cu tinerii aflați în abandon școlar, această dimensiune apare chiar mai puternic personalizată: școala dorită este legată de profesori calmi, răbdători, implicați, „care stau lângă” elevi și care pot oferi încurajare constantă. În răspunsurile profesorilor, această nevoie este tradusă mai ales în termenii formării pentru practici incluzive și pentru adaptarea comunicării și predării. Inspectorii școlari pentru romi și minorități și directorii completează aceeași imagine prin accentul pus pe formarea cadrelor didactice, pe consiliere, pe resurse umane suplimentare și pe dezvoltarea unui mediu incluziv.

Climatul școlar apare, în toate aceste surse calitative, ca o condiție de bază pentru o experiență de învățare pozitivă. În răspunsurile elevilor sunt frecvent menționate șicanele, limbajul ofensator, agresiunile între colegi, lipsa de respect și situațiile de izolare, alături de dorința unor reguli mai clare, dar și a unei școli mai puțin constrângătoare. În interviurile cu tinerii aflați în afara școlii, școala bună este descrisă ca un loc liniștit, fără țipete și tensiuni, unde colegii sunt „de treabă” și relațiile sunt mai egale. Atunci când formulează propuneri, și părinții indică mai ales probleme legate de relațiile dintre elevi, bullying, agresivitate și nevoia unor intervenții de consiliere și gestionare a comportamentelor. La nivelul directorilor, inspectorilor și reprezentanților autorităților locale, climatul este pus în legătură cu incluziunea, prevenirea discriminării, activități anti-bullying, suport psihologic și prezența unor resurse umane dedicate.

Una dintre cele mai stabile teme recurente între categorii de respondenți o reprezintă sprijinul eficient pentru învățare, gândit nu doar ca intervenție punctuală, ci constant, organizat în jurul elevului și al familiei. Profesorii, directorii și inspectorii indică în mod repetat nevoia de activități remediale, programe after-school, sprijin la teme, mentorat, consiliere și măsuri de susținere a tranzițiilor școlare. În interviurile cu reprezentanții autorităților locale și mediatorii școlari, aceste direcții sunt confirmate prin exemple concrete

pe care le doresc constante în comunitate. Părinții și tinerii aflați în abandon școlar tot spre aceeași direcție trimit atunci când vorbesc despre nevoia de sprijin constant, de proximitate, de programe accesibile și de intervenții care să facă posibilă revenirea sau menținerea în școală.

O altă idee importantă care reiese mai ales din interviurile cu autoritățile locale, din răspunsurile directorilor și ale inspectorilor școlari, dar și indirect din cele ale părinților, este că învățarea elevilor de etnie romă este înțeleasă de respondenți în strânsă legătură cu nevoi ce țin de condițiile sociale și materiale ale vieții cotidiene: masă caldă, transport școlar, rechizite, infrastructură mai bună, cantine, terenuri de sport, acces la tehnologie, mobilier, spații renovate sau programe de tip creșă și grădiniță cu program prelungit. Reprezentanții comunităților locale formulează mai clar această perspectivă, legând educația de servicii integrate, de bugete adaptate comunităților, de sprijin pentru familiile tinere, de locuire și de muncă. În aceeași logică, o parte dintre părinți explică faptul că limitele sprijinului pe care îl pot oferi copiilor sunt strâns legate de precaritatea economică.

Datele analizate susțin că relația școală–familie–comunitate este considerată un element important al optimizării, dar aici apar nuanțe între surse. În răspunsurile profesorilor, directorilor și inspectorilor, familia apare frecvent ca partener necesar în susținerea frecvenței, a temelor, a motivației și a continuării studiilor. Directorii și inspectorii școlari pentru romi și minorități vorbesc explicit despre parteneriate, educație parentală, întâlniri regulate, consiliere, promovarea școlii în comunitate și implicarea mediatorilor. Reprezentanții autorităților locale completează această imagine prin accentul pus pe servicii și proiecte care sprijină direct familiile și prin ideea că intervenția trebuie să depășească spațiul școlii. În schimb, datele calitative de la părinți arată o anumită limitare în termeni de asumare și capacitate de acțiune: unii apreciază că profesorii au făcut deja tot ce se putea, alții nu reușesc să formuleze soluții concrete, iar așteptările lor față de școală se concentrează uneori mai ales pe educarea comportamentului.

Un rezultat relevant, de asemenea, al acestui capitol este că valorizarea culturii rome nu apare ca temă periferică, ci ca parte integrată a modului în care respondenții înțeleg o școală mai incluzivă, nu doar simbolic, ci și ca resursă pentru apartenență, respect reciproc, motivație și participare la viața școlii. În răspunsurile unor elevi, această direcție apare prin dorința introducerii unor discipline sau opționale despre tradiții și muzică rromă. Profesorii și inspectorii formulează mai explicit propuneri privind un curriculum adaptat cultural, proiecte, evenimente tematice și activități extracurriculare care fac cultura romă vizibilă și valorizată pozitiv. Directorii leagă această dimensiune de activități interculturale și de comunicarea cu familiile, iar reprezentanții autorităților locale oferă exemple concrete de festivaluri și evenimente culturale cu vizibilitate comunitară.

În același timp, nu toate răspunsurile indică nevoia unor schimbări majore. Direcțiile de optimizare formulate de respondenți coexistă cu percepția că, în anumite contexte, unele componente ale sprijinului funcționează deja satisfăcător.

În ansamblu, datele calitative și răspunsurile deschise analizate în acest capitol susțin ideea că sprijinul pentru învățare devine mai credibil și mai eficient atunci când este construit nu doar în jurul elevului individual, ci în jurul legăturii dintre elev, școală, familie, comunitate și experiența sa de apartenență.

III.6. CONCLUZII ȘI RECOMANDĂRI

CONCLUZIILE formulate în continuare sintetizează principalele constatări ale cercetării și evidențiază relațiile dintre dimensiunile analizate, în acord cu întrebările de cercetare propuse.

1. *În ce mod se configurează angajamentul în învățare al elevilor de etnie romă, din punct de vedere afectiv, cognitiv și comportamental?*

În ansamblu, rezultatele converg către ideea că angajamentul în învățare al elevilor de etnie romă este vizibil, dar rămâne mai vulnerabil în acele zone care cer participare susținută, inițiativă personală și strategii mai elaborate de învățare. De asemenea, datele arată că angajamentul rămâne sensibil la calitatea experienței școlare și la resursele de sprijin de care elevul dispune în școală și în afara ei.

- Datele cercetării sugerează că angajamentul elevilor de etnie romă în învățare se conturează, în ansamblu, la un nivel moderat, dar cu variații importante pe cele trei dimensiuni investigate. Componenta afectivă apare relativ mai favorabilă, fiind susținută în special de interesul pentru conținuturile învățării la școală și de importanța acordată relațiilor sociale din mediul școlar. În același timp, plăcerea de a învăța și entuziasmul de a merge la școală rămân doar moderat conturate, ceea ce sugerează că relația elevilor cu învățarea este prezentă, dar nu întotdeauna suficient de consolidată pentru a susține constant implicarea. În plan comportamental, angajamentul în învățare este susținut mai ales de străduința de a învăța bine la școală și de menținerea atenției în timpul orelor, în timp ce implicarea activă în timpul orelor și participarea la activități organizate în afara orelor de școală apar mai puțin dezvoltate în percepțiile elevilor. În plan cognitiv, elevii de etnie romă par să utilizeze mai frecvent strategii cognitive precum asocierea a ceea ce învață nou cu aspecte învățare anterior, transferul în plan practic a ceea ce învață și revenirea la notițele de la școală pentru consolidarea învățării, în timp ce planificarea modului de lucru pentru teme sau teste, reflecția asupra semnificației textului citit și inițiativa în căutarea unor informații suplimentare despre ce învață la școală sau pentru teme sunt mai puțin consolidate. Privite împreună, aceste rezultate sugerează că angajamentul în învățare există și este recognoscibil, dar rămâne mai vulnerabil în zonele care cer participare susținută, inițiativă personală și strategii mai elaborate de învățare.

- Analizele pe subgrupuri completează această imagine și arată că profilul angajamentului în învățare nu este omogen. Fetele tind să manifeste un angajament mai consistent, inclusiv în plan comportamental și cognitiv, în timp ce băieții par mai expuși implicării selective și orientării către activități alternative. În școlile din mediul rural se observă o implicare afectivă ușor mai ridicată, dar și o participare extracurriculară mai redusă. Rezultatele arată că angajamentul afectiv tinde să fie mai ridicat în învățământul gimnazial și să se diminueze ușor ulterior, odată cu trecerea către liceu și învățământul profesional. În același timp, angajamentul în învățare pe dimensiunea cognitivă apare mai ridicat la liceeni, comparativ cu elevii din învățământul gimnazial. Această dinamică poate sugera faptul că parcursul școlar devine progresiv mai vulnerabil pe măsură ce cresc cerințele educaționale, complexitatea relațiilor sociale și nevoia de a atribui un sens practic continuării studiilor.

- Aceste concluzii sunt susținute și nuanțate de perspectiva actorilor educaționali din proximitatea elevilor de etnie romă. Datele calitative colectate de la părinți arată că

implicarea în învățare este susținută în familie prin încurajare și supraveghere, dar că dificultățile de învățare și presiunea grupului de colegi pot slăbi această implicare și pot împinge elevul spre retragere, evitare a participării vizibile sau auto-limitare. La rândul lor, profesorii interpretează dificultățile elevilor în special prin prisma motivației lor reduse, a lacunelor de învățare și a sprijinului familial fragil. Elevii și tinerii aflați în afara sistemului educațional, însă, în discuție, mai explicit, perspectivele proprii cu privire la experiențele lor școlare: plictiseala apărută frecvent, presiunea celor din jur de a învăța, lipsa de sens a unor activități școlare, caracterul mai puțin interactiv al predării sau experiențele relaționale negative. Astfel, diferențele apărute între perspectivele actorilor educaționali participanți la această cercetare sunt relevante: în timp ce adulții tind să vorbească mai mult despre participarea școlară, resursele disponibile și cele necesare și mecanismele de susținere, elevii și tinerii din afara școlii pun mai mult accent pe modul concret în care ei experimentează participarea școlară și sprijinul primit.

- Rezultatele susțin utilitatea scalei de angajament în învățare ca instrument relevant pentru analiza modului în care elevii de etnie romă se raportează la activitatea școlară. Faptul că aceasta surprinde diferențiat dimensiunile afectivă, comportamentală și cognitivă ale angajamentului și permite evidențierea unor profile distincte de implicare arată valoarea sa nu doar descriptivă, ci și analitică. În această cercetare, scala s-a dovedit utilă atât pentru conturarea unei imagini de ansamblu asupra relației elevilor cu învățarea, cât și pentru identificarea acelor zone în care angajamentul apare mai puțin consolidat, ceea ce o recomandă ca reper valoros pentru cercetări viitoare și pentru fundamentarea unor intervenții educaționale mai bine calibrate.

2. Ce practici didactice și relaționale sunt percepute de către elevi ca având un rol de sprijin în învățare?

Atât datele cantitative, cât și cele calitative colectate evidențiază faptul că sprijinul perceput de elevi, venit din partea cadrelor didactice constituie una dintre cele mai importante componente ale experienței școlare a acestora, în special în ce privește acele practici de zi cu zi care îmbină disponibilitatea didactică și susținerea relațională.

- Elevii, conform datelor cantitative colectate, identifică frecvent forme de susținere din partea profesorilor, precum încurajarea continuării studiilor, posibilitatea de a adresa acestora întrebări, verificarea nevoii de ajutor a elevilor, aprecierea reușitelor școlare și tratamentul respectuos de care au parte, ceea ce conturează în general imaginea unei relații pedagogice marcate de disponibilitate și corectitudine. Datele calitative extrase din relatările părinților și ale tinerilor aflați în afara școlii, indică faptul că profesorii care explică, repetă, au răbdare, „stau lângă” elev, îl tratează corect, comunică cu familia și încearcă să mențină copilul în contact cu școala, apar ca repere ale unui sprijin real pentru învățare.

- În același timp, rezultatele sugerează că unele componente ale sprijinului sunt mai puțin prezente în experiența elevilor de etnie romă, în special cele care țin de solicitarea opiniilor și ideilor proprii, de încurajarea participării la activități și concursuri și de intervenția profesorilor atunci când apare limbaj jignitor în clasă la adresa persoanelor de etnie romă. Diferențele dintre surse arată că elevii semnalează mai clar limitele participative ale sprijinului primit, în timp ce părinții pun accent mai ales pe disponibilitatea profesorilor de a-i ajuta și de a preveni abandonul școlar. Toate sursele susțin faptul că sprijinul profesorilor influențează atât modul în care elevii învață, cât și posibilitatea de a-și continua studiile.

3. *În ce măsură practicile profesorilor se asociază cu nivelul implicării/ angajamentului elevilor în învățare?*

Rezultatele cercetării sugerează că practicile profesorilor contribuie nu doar la susținerea activității de învățare propriu-zise, ci și la consolidarea încrederii elevului în propriile posibilități și la menținerea unei legături mai stabile cu mediul școlar.

- Datele cercetării arată în mod consistent că sprijinul perceput din partea profesorilor se asociază cu niveluri mai ridicate ale angajamentului în învățare al elevilor de etnie romă, atât la nivel global, cât și pe dimensiunile afectivă, comportamentală și cognitivă. Asocierea apare mai pronunțată în raport cu componenta afectivă și cu cea cognitivă, ceea ce sugerează că practicile profesorilor contează în mod special pentru interesul elevului față de învățare, pentru felul în care se raportează la școală și pentru modul în care abordează cognitiv activitatea de învățare.

- În același timp, rezultatele indică faptul că sprijinul profesorilor nu apare ca un aspect izolat al experienței școlare, ci merge împreună cu o relație mai bună a elevului cu școala și cu învățarea. Elevii de etnie romă care percep mai mult sprijin din partea profesorilor tind să raporteze o stare de bine mai bună la școală, un sentiment mai puternic de apartenență și o probabilitate mai redusă de absenteism, mai ales în situațiile în care absențele sunt legate de dificultăți școlare, conflicte, plictiseală sau lipsa de relevanță a școlii. În subeșantionul elevilor liceeni intrați pe locuri speciale, sprijinul perceput se asociază pozitiv și cu încrederea elevilor că pot face față cerințelor profesorilor.

- Rezultatele susțin și utilitatea scalei de sprijin perceput la clasă ca instrument relevant pentru analiza experienței școlare a elevilor de etnie romă. Capacitatea sa de a surprinde diferențiat componentele didactice și relaționale ale sprijinului și de a evidenția asocierile acestora cu angajamentul în învățare, starea de bine, apartenența și autoeficacitatea elevilor indică faptul că această scală are nu doar valoare descriptivă, ci și o utilitate analitică importantă. În acest sens, ea poate constitui un reper util atât pentru cercetări viitoare, cât și pentru dezvoltarea unor intervenții educaționale mai bine orientate.

4. *Ce mecanisme de sprijin pedagogic sunt disponibile, în asociere cu procesul de învățare la clasă și la nivel instituțional?*

Datele cercetării arată că există mai multe forme de sprijin educațional relevante pentru învățarea elevilor de etnie romă, atât la nivelul clasei, cât și la nivel instituțional, însă acestea funcționează inegal și rămân mai bine conturate ca mecanisme de susținere a prezenței și continuității școlare decât ca forme continue, personalizate și bine articulate de sprijin pentru învățare.

- La nivelul clasei, sprijinul este asociat în primul rând cu practicile profesorilor: explicații suplimentare, disponibilitate pentru întrebări, verificarea nevoii de ajutor, feedback, încurajare și relaționare bazată pe respect și tratament corect. În această formă, sprijinul apare ca resursă imediată a experienței de învățare și ca una dintre principalele verigi prin care elevul rămâne conectat la activitatea școlară. Directorii și inspectorii școlari pentru romi și minorități completează această imagine prin accentul pus pe nevoia formării cadrelor didactice pentru practici incluzive, adaptarea comunicării și pentru gestionarea relațiilor într-un mod în care să încurajeze participarea școlară. În toate aceste date colectate, profesorul eficient nu este definit exclusiv prin competența sa de a transmite

conținuturi, ci și prin capacitatea de a îmbina exigența cu sprijinul, evaluarea cu respectul, și predarea cu construirea unei relații de încredere.

- La nivel instituțional, cele mai frecvent menționate resurse de sprijin sunt activitățile remediale, programele de tip „Școală după școală", activitățile extracurriculare și intervențiile dezvoltate prin proiecte. Datele provenite de la directori și inspectori sugerează că aceste forme de sprijin constituie nucleul intervențiilor utilizate pentru susținerea participării și a învățării elevilor de etnie romă. În completare, materialul calitativ aduce în prim-plan și alte forme de sprijin resimțite de familii: meditații gratuite, burse, masă caldă, rechizite, transport și intervenții orientate spre menținerea frecvenței. Aceste relatări arată că sprijinul pentru învățare este înțeles, în practică, într-o relație strânsă cu posibilitatea concretă a elevului de a rămâne în școală și de a participa la activitățile de învățare.

- În același timp, datele sugerează că aceste resurse sunt inegale ca acoperire, acces și continuitate. Pentru elevii de etnie romă care rămân în sistem, sprijinul apare mai clar conturat și mai ușor de recunoscut, în timp ce pentru tinerii aflați în abandon intervențiile sunt descrise mai degrabă ca punctuale, administrative sau dependente de anumite persoane. În plus, inspectorii semnalează limite legate de resursa umană specializată, de accesul inegal la colaborare cu specialiști și de oferta curriculară relevantă pentru identitatea culturală a elevilor de etnie romă, care rămâne limitată și neuniform distribuită. Reprezentanții comunității locale extind discuția către servicii integrate, transport, masă caldă, rechizite, acces la tehnologie și alte condiții materiale care fac posibilă participarea copiilor la învățare.

- O dimensiune distinctă, dar esențială, a concluziilor se referă la relevanța culturii etniei rome în configurarea unei școli mai incluzive și mai motivante. Cu toate că această temă nu apare întotdeauna în prim-planul discuțiilor cu toate categoriile de participanți, ea este prezentă în suficiente surse pentru a fi considerată semnificativă. Elevii pun accent pe realizarea unor activități sau studierea unor discipline care să includă tradiții, muzică și elemente de cultură romă. Profesorii, directorii și inspectorii școlari pentru romi și minorități formulează propuneri privind curriculumul adaptat cultural, evenimente tematice, proiecte și activități extracurriculare cu vizibilitate pozitivă. Reprezentanții autorităților locale subliniază rolul evenimentelor culturale și al parteneriatelor comunitare în consolidarea apartenenței. Aceste elemente pot sugera că incluziunea nu se reduce la acces și participare, ci presupune și o recunoaștere simbolică, legitimitate culturală și posibilitatea elevilor de a se regăsi în spațiul școlii. În absența acestei dimensiuni, școala poate rămâne funcțională din punct de vedere administrativ, dar mai puțin relevantă identitar și relațional.

5. Care sunt principalele bariere/ nevoi de sprijin educațional asociate procesului de învățare?

Datele cercetării arată că barierele care afectează învățarea elevilor de etnie romă nu apar izolat, ci tind să se combine într-o configurație în care dimensiunea pedagogică, relațională, instituțională și socială se suprapun.

- În plan pedagogic, profesorii indică în mod repetat dificultatea predării diferențiate în contexte marcate de lacune mari de învățare, menținerea motivației elevilor și timpul redus alocat învățării. În aceeași direcție, rezultatele elevilor sugerează că strategiile de organizare, planificare și reflecție sunt mai puțin consolidate, iar o parte semnificativă dintre elevii de etnie romă afirmă că pot face față cerințelor școlare doar cu dificultăți. Aceste date

conturează nevoia unui sprijin mai clar orientat spre accesibilizarea sarcinilor, dezvoltarea strategiilor de învățare și consolidarea încrederii elevului în propriile capacități.

- În plan relațional, dificultățile sunt legate în special de climatul dintre elevi și de experiențele care afectează siguranța și participarea: conflicte cu colegii, bullying, jigniri, agresivitate, lipsă de respect și situații de excludere. Atât elevii, cât și părinții și tinerii aflați în afara școlii vorbesc despre nevoia unui mediu mai sigur, mai liniștit și mai echitabil, ceea ce sugerează că relația elevului cu învățarea este puternic influențată de calitatea relațiilor cotidiene din școală. În plus, rezultatele privind sprijinul perceput arată că relația cu profesorii și sentimentul că elevul este tratat corect și susținut contează nu doar pentru confortul său în mediul școlar, ci și pentru angajamentul în învățare, apartenență și reducerea absenteismului.

- În plan instituțional, datele indică nevoi legate de continuitatea și personalizarea sprijinului, de accesul la resurse specializate și de formarea profesorilor pentru incluziune aplicată. Deși există activități remediale, programe after-school, activități extracurriculare și intervenții dezvoltate prin proiecte, acestea apar inegale ca acoperire, consistență și continuitate. Cu toate că autoevaluările profesorilor conturează un profil relativ favorabil al competențelor percepute, rezultatele arată că zonele cele mai sensibile rămân cele în care activitatea didactică cere adaptare fină și resurse suplimentare: materiale didactice adaptate, activități remediale, comunicare ajustată la dificultăți de limbă, implicarea activă a elevilor de etnie romă și vulnerabili și derularea unor proiecte de incluziune. Participarea redusă la formare relevantă și accesul inegal la alți specialiști apar, în acest sens, ca limite importante ale capacității instituționale de răspuns.

- În plan familial și social, barierele țin de resursele educaționale reduse ale părinților, dificultățile materiale, transport, probleme de sănătate, mobilitate familială și alte constrângeri ale vieții cotidiene, care limitează posibilitatea unei susțineri constante a învățării. Datele calitative arată că părinții valorizează educația, dar nu dispun întotdeauna de resursele necesare pentru a transforma această valorizare într-un sprijin educațional constant.

6. Cum descriu părinții și tinerii din afara școlii experiența de învățare, formele de sprijin primit și momentele de discontinuitate sau de ruptură în raport cu parcursul școlar?

Din perspectiva părinților și a tinerilor aflați în abandon, sprijinul pentru învățare contează, dar devine eficient doar atunci când este oferit din timp, constant și adaptat dificultăților reale ale elevului.

- Datele calitative arată că părinții descriu educația ca importantă și asociază școala cu alfabetizarea, munca și posibilitatea unui viitor mai bun, însă experiența concretă a învățării este redată într-o manieră mai nuanțată. În multe relatări, frecventarea școlii apare legată mai ales de obligație, iar mai rar de plăcerea directă a învățării. Sprijinul familial este prezent sub forma încurajării, supravegherii și a interesului pentru parcursul școlar al copilului, dar este adesea limitat de resursele educaționale reduse ale părinților și de dificultățile materiale. În aceste condiții, învățarea este susținută mai ales prin proximitate și grijă, nu întotdeauna printr-un ajutor efectiv în raport cu cerințele școlare.

- Părinții descriu și forme de sprijin real din partea școlii, mai ales atunci când copiii rămân în sistem: profesori care explică, repetă, cheamă părinții la școală, încearcă să mențină

frecvența sau facilitează accesul la sprijin remedial, meditații gratuite, rechizite, masă caldă ori transport. Aceste relatări sugerează că, pentru elevii de etnie romă care rămân în școală, sprijinul este mai ușor de observat și mai clar integrat în experiența de învățare.

- Momentele de discontinuitate sau de ruptură în raport cu parcursul școlar sunt descrise de ambele categorii de participanți ca rezultate ale acumulării unor dificultăți educaționale, relaționale și materiale. În relatările tinerilor aflați în abandon școlar apar frecvent situații de repetenție, rușinea de a reveni în clasă alături de copii mai mici, percepția inutilității continuării studiilor, dificultățile în învățare, presiunea grupului, percepția unui tratament nedrept din partea unor profesori sau lipsa unei perspective clare de reușită – toate acestea constituind momente și experiențe care slăbesc treptat legătura cu școala. Părinții confirmă, la rândul lor, că sprijinul familial și școlar poate deveni insuficient atunci când dificultățile se acumulează, iar școala nu reușește să mențină o relație suficient de constantă și de flexibilă cu elevul și familia.

7. Care sunt principalele direcții de optimizare a sprijinului în învățare pentru elevii de etnie romă, din perspectiva respondenților?

Datele calitative și răspunsurile deschise analizate arată că optimizarea sprijinului pentru învățare al elevilor de etnie romă este înțeleasă de respondenți ca rezultat al unui ansamblu de intervenții care leagă predarea, relațiile școlare, climatul, resursele concrete de sprijin și relația școlii cu familia și comunitatea.

- Elevii și tinerii aflați în afara școlii vorbesc mai direct despre nevoia unei școli care să fie mai relevantă pentru viața lor, mai puțin centrată pe presiune și mai capabilă să facă vizibil sensul învățării. În discursul lor apar frecvent dorința unor activități mai interactive și mai practice, mai bine conectate la experiențele lor cotidiene, dar și nevoia unor profesori mai calmi, mai răbdători și mai prezenți în relația cu elevii. Tot la acest nivel apare și importanța climatului școlar, în condițiile în care lipsa de respect, jignirile, agresivitatea sau tensiunile dintre colegi sunt descrise ca experiențe care fac învățarea mai dificilă și pot împinge elevul spre distanțare.

- Părinții accentuează mai ales importanța unui mediu școlar mai sigur și mai bine organizat în jurul copilului. În răspunsurile lor apar frecvent relațiile dintre elevi, comportamentele agresive, nevoia unor activități extrașcolare și rolul profesorilor în menținerea copilului în contact cu școala. În multe situații, ei percep școala ca fiind deja principalul actor de sprijin posibil, în contextul propriilor limite educaționale, pe care le conștientizează.

- Profesorii aduc în prim-plan mai ales acele soluții care țin de miezul activității didactice: metode de predare mai interactive, activități remediale, after-school, ajutor la teme, mentorat și adaptarea predării la nivelul real al elevilor. În răspunsurile lor se conturează și nevoia unei mai bune pregătiri pentru abordare diferențiată, comunicare adaptată și practici incluzive, ceea ce sugerează că sprijinul pentru învățare este văzut, din perspectiva cadrelor didactice, în strânsă legătură cu posibilitatea de a răspunde mai adecvat dificultăților concrete ale elevilor de etnie romă.

- Directorii și inspectorii școlari pentru romi și minorități pun accentul mai ales pe dimensiunea instituțională a sprijinului. În răspunsurile lor apar monitorizarea mai atentă a situațiilor de risc, dezvoltarea unor programe și măsuri de sprijin pentru elevi, formare

pentru profesori, resurse umane suplimentare, parteneriate cu familia și comunitatea, consiliere, activități remediale și diverse forme de sprijin material.

- Reprezentanții comunității locale și ai autorităților locale aduc mai pregnant în discuție dimensiunea serviciilor integrate și a sprijinului social pentru familie. În răspunsurile lor, susținerea învățării este pusă în legătură cu masa caldă, transportul, rechizitele, infrastructura, accesul la tehnologie, sprijinul pentru familiile tinere și colaborarea interinstituțională.

Rezultatele acestui raport sugerează că angajamentul în învățare al elevilor de etnie romă se construiește dintr-un ansamblu de condiții care țin de felul în care elevii se raportează la învățare, de sprijinul pe care îl percep din partea profesorilor, de resursele pe care școala reușește să le mobilizeze și de contextul mai larg în care are loc participarea școlară. În același timp, datele converg către ideea că această relație cu învățarea poate începe să slăbească treptat, mai ales atunci când dificultățile se acumulează, în absența unui sprijin care să intervină suficient de timpuriu, de constant sau de adecvat.

RECOMANDĂRILE formulate pornesc de la ideea că susținerea învățării elevilor de etnie romă nu poate fi redusă nici la simpla asigurare a accesului școlar, nici la intervenții punctuale atunci când dificultățile devin deja vizibile. Ele sunt organizate în jurul unor **direcții de acțiune** care vizează atât prevenirea dezangajării, cât și consolidarea condițiilor prin care participarea școlară poate fi susținută mai consistent, mai continuu și mai coordonat, până la transformarea ei într-un angajament real față de învățare.

1. Monitorizarea sistematică a angajamentului în învățare, ca fundament pentru activarea sprijinului pedagogic adecvat.

Această direcție urmărește utilizarea angajamentului în învățare ca reper practic pentru identificarea timpurie a momentelor de slăbire a relației elevului cu școala, astfel încât sprijinul să poată fi activat preventiv, înainte ca dificultățile să se transforme în absenteism, insucces școlar sau ruptură de parcurs.

- **La nivelul clasei**, această direcție s-ar traduce printr-o observare sistematică și mai fină a modului în care elevii de etnie romă se raportează la învățare, dincolo de prezența la ore, rezultate școlare sau interpretarea dificultăților elevului, în termenii lipsei de motivație sau ai unei lipse de interes. Un elev care pare dezinteresat poate fi, de fapt, un elev care nu mai înțelege sensul sarcinilor, care nu se mai simte capabil să țină pasul, care evită participarea din teamă de expunere sau care nu dispune de strategii suficiente pentru a organiza activitatea de învățare. În plan practic, profesorii pot utiliza instrumente standardizate simple și rapide, validate pe populația din România, completate de observație pedagogică și de discuții scurte cu elevii, pentru a surprinde din timp modificări în raportarea lor la învățare. Scopul utilizării acestor instrumente nu este clasificarea elevului într-un profil fix de angajament, ci sesizarea din vreme a momentelor în care relația sa cu învățarea începe să slăbească, astfel încât să poată fi oferit un sprijin optimizat.

- **La nivelul școlii**, această prioritate presupune integrarea monitorizării angajamentului în mecanismele interne instituționale de prevenție a abandonului și sprijin pentru învățare. Concret, școala poate utiliza periodic instrumente rapide de screening educațional și de orientare a sprijinului. Aplicarea lor poate oferi o imagine mai clară asupra claselor sau grupurilor în care apar semne de slăbire a relației cu învățarea, precum și asupra situațiilor în care nivelul scăzut al sprijinului perceput poate contribui la această slăbire. În funcție de

rezultate, școala poate decide mai bine unde este nevoie de o atenție suplimentară și de activarea unor forme de activități deja disponibile, cum ar fi activitățile remediale, consilierea elevului, discuțiile cu profesorii clasei, întâlnirile cu familia sau implicarea diriginților, a consilierului școlar ori a mediatorului. În relație cu comunitatea, o astfel de monitorizare poate fi utilă mai ales atunci când problemele de angajament școlar se suprapun peste dificultățile de transport școlar, condiții materiale precare, probleme de sănătate, mobilitate sau resurse educaționale reduse ale familiei.

- **La nivelul sistemului educațional**, rezultatele susțin nevoia unor cadre și instrumente care să permită școlilor să urmărească mai bine procesul de dezangajare în învățare, nu doar indicatorii finali de abandon. Astfel, monitorizarea angajamentului și a sprijinului perceput poate deveni parte a unei politici educaționale preventive și mai bine calibrate pentru susținerea elevilor de etnie romă. În acest sens, utilizarea unor instrumente scurte de screening educațional și de orientare a sprijinului pot contribui nu doar la identificarea riscului, ci și la o mai bună înțelegere a modului în care acesta se exprimă. La acest nivel, ar fi utilă dezvoltarea unor ghiduri scurte de aplicare și interpretare, a unor versiuni simplificate pentru uz școlar, a unei formări pentru profesori, diriginți, consilieri sau mediatori și a unor recomandări privind utilizarea etică a rezultatelor. Este importantă precauția ca utilizarea unor instrumente standardizate să nu se transforme într-un mecanism rigid de clasificare a elevilor în profiluri fixe, într-o procedură birocratică suplimentară pentru profesori și școli sau într-o bază pentru etichetarea elevilor de etnie romă.

2. Prioritizarea relației profesor-elev, ca mecanism central al angajamentului elevilor în învățare.

Din această perspectivă, sprijinul didactic și cel relațional al profesorului trebuie tratate ca parte a nucleului intervenției pentru susținerea angajamentului în învățare. Datele arată că relația profesor-elev este esențială, dar și că ea interacționează cu resursele școlii, cu sprijinul familial, cu contextul comunitar și cu barierele materiale sau relaționale ale participării școlare. De aceea, această direcție presupune susținere prin măsuri instituționale și de sistem, care să faciliteze asumarea și valorificarea sa efectivă în practica de zi cu zi a profesorului.

- **La nivelul clasei**, această prioritate vizează construirea unor rutine de sprijin zilnic, nu doar în momentele în care dificultatea devine evidentă, mai ales pentru elevii care percep că au dificultăți în a face față cerințelor școlare. Concret, această abordare ar înseamna un set de comportamente pedagogice curente: verificarea sistematică a înțelegerii, explicarea sarcinilor în pași accesibili, revenirea asupra conținuturilor neclare, oferirea unui feedback care arată ce a înțeles elevul și ce mai are de făcut, precum și menținerea posibilității reale de a cere ajutor fără teamă de ridiculizare sau sancționare, încurajarea explicită a continuării studiilor, intervenția promptă atunci când apar umilirea, etichetarea sau retragerea elevului din participare. Rezultatele relevă că tocmai aceste practici contează pentru experiența școlară a elevului și pentru raportarea sa la învățare, mai ales în plan afectiv.
- **La nivelul școlii**, recomandarea presupune asumarea calității relației pedagogice nu doar ca expresie a stilului personal al unor profesori, ci ca parte a calității procesului educațional oferit de școală. Directorii pot susține această direcție prin accent explicit pe climatul din clasă, prin reflecție pedagogică organizată în colectivul de profesori, prin observarea practicilor și prin încurajarea unor forme de colaborare și suport colegial pentru profesorii care lucrează în contexte mai dificile. Datele raportului sugerează că, deși profesorii se

autoevaluează relativ favorabil în raport cu competențele generale, dificultățile apar în special acolo unde este nevoie de aplicare fină și resurse suplimentare. Din acest motiv, sprijinul relațional și didactic oferit elevului de către profesor trebuie susținut instituțional.

- **La nivelul sistemului**, rezultatele susțin nevoia ca sprijinul didactic și relațional oferit de profesori să fie tratat explicit ca obiectiv al formării inițiale și continue, al standardelor profesionale și al mecanismelor de asigurare a calității. Datele cercetării sugerează și faptul că formarea nu ar trebui să rămână doar una generală - centrată pe incluziune în sens larg, ci să răspundă mai aplicat nevoilor reale identificate de profesori și de elevi: competențe legate de comunicarea adaptată, de organizarea sprijinului de zi cu zi la clasă, de feedback-ul care susține autoeficacitatea, de activarea participării elevilor, de intervenția anti-stigmatizare și de comunicarea cu familiile în situații de risc educațional. În același timp, această direcție poate fi susținută și prin resurse metodologice și instrumente simple care să ajute profesorii să conecteze observațiile din clasă cu datele privind angajamentul și sprijinul perceput, pentru un sprijin eficient.

3. Extinderea sprijinului remedial și personalizat, pentru a dezvolta încrederea elevului că poate face față cerințelor școlare.

Această direcție pornește de la datele care susțin că angajamentul în învățare devine mai fragil atunci când elevul trăiește repetat experiența dificultății și a neputinței de a face față, iar sprijinul remedial poate funcționa tocmai ca răspuns direct la această vulnerabilitate.

- **La nivelul clasei**, această direcție presupune identificarea mai fină a nivelului real de învățare al elevului și utilizarea unor forme de sprijin adaptate, care reduc experiența repetată a eșecului și evită acumularea unor decalaje tot mai greu de recuperat. În practică, aceasta se traduce prin sarcini diferențiate, explicații suplimentare, revenire asupra achizițiilor de bază, sprijin în organizarea activității și utilizarea unor materiale de lucru mai accesibile.

- **La nivelul școlii**, recomandarea presupune organizarea sistematică a activităților remediale și a sprijinului personalizat recognoscibil pentru elevii cu dificultăți persistente, ca parte a strategiei școlii pentru susținerea angajamentului în învățare. Datele arată că activitățile remediale, programele de tip „Școală după școală” și alte forme de sprijin există, dar rămân inegale ca acoperire, consistență și continuitate. În relația cu comunitatea, această direcție poate fi întărită prin forme de sprijin de tip after-school, ajutor la teme, mentorat, meditații gratuite și alte intervenții de proximitate, mai ales acolo unde familia nu are resursele necesare. Datele calitative arată că pentru unii elevi de etnie romă sprijinul familial este prezent ca încurajare și supraveghere, dar este limitat de resursele educaționale reduse ale părinților.

- **La nivelul sistemului**, rezultatele susțin nevoia stabilizării și extinderii sprijinului remedial, ca resursă predictibilă pentru școlile care lucrează cu populații vulnerabile. De asemenea, realizarea acestei direcții necesită formarea profesorilor pentru diferențierea predării și a sprijinului pentru autoeficacitate în învățare.

4. Dezvoltarea explicită a strategiilor cognitive de învățare, astfel încât angajamentul elevului să fie susținut pe toate planurile.

Această direcție vizează întărirea capacității elevului de a rămâne activ în învățare prin dezvoltarea strategiilor cognitive care dezvoltă autonomia și autoeficacitatea - componente esențiale ale relației elevului cu învățarea și ale capacității sale de a transforma participarea în progres real.

- **La nivelul clasei**, recomandarea vizează tratarea strategiilor de învățare ca obiect explicit al predării, nu ca rezultat implicit. Profesorul susține angajamentul cognitiv atunci când arată *cum se învață* prin organizarea pașilor unei sarcini, modelarea unei strategii de lucru, folosirea unor exemple rezolvate, încurajarea reflecției asupra modului în care elevul a ajuns la răspuns, oferirea de feedback formulat astfel încât să întărească ideea de progres posibil și secvențe scurte în care profesorul demonstrează cum se iau notițe, cum se extrag ideile principale sau cum se planifică rezolvarea unei teme mai lungi. Pentru elevii care duc cu greu la capăt sarcina de lucru sau au tendința să abandoneze, împărțirea sarcinii în pași mai mici și ghidajul explicit pot susține mai bine atât angajamentul cognitiv, cât și încrederea ca pot rezolva sarcinile.

- **La nivelul școlii**, această direcție presupune încurajarea unei culturi pedagogice în care strategiile de învățare, autoreglarea și aprofundarea sunt susținute explicit la clasă. Conducerea școlii poate susține această direcție printr-un accent explicit pe practici didactice care dezvoltă autonomia elevilor în învățare, prin valorizarea unor activităților care sprijină organizarea învățării, autoreglarea, reflecția, aprofundarea și utilizarea conștientă strategiilor de învățare, ca parte integrată a experienței școlare.

- **La nivelul sistemului**, rezultatele susțin includerea mai clară, în formare și în orientările metodologice, a dezvoltării strategiilor cognitive de învățare ca parte a susținerii angajamentului elevilor. Datele conturează faptul că dimensiunea cognitivă a angajamentului nu poate fi lăsată să apară spontan, mai ales în contexte unde elevii se confruntă cu dificultăți de învățare și cu sprijin familial limitat.

5. Creșterea relevanței învățării și a sensului școlii pentru elevi, în special acolo unde angajamentul afectiv slăbește.

Această direcție vizează întărirea raportării pozitive la învățare și la școală, prin stimularea participării active și creșterea relevanței percepute a activităților școlare.

- **La nivelul clasei**, recomandarea vizează creșterea frecvenței contextelor în care elevii să participe vizibil și cu sens la activitatea de învățare. Rezultatele indică faptul că participarea activă este încă insuficient consolidată, de aceea este important ca activitatea didactică să includă mai des și pentru toți elevii sarcinile care cer formulare de idei, explicație cu propriile cuvinte, alegere, comparație, argumentare, aplicare practică și lucru colaborativ. În același timp, profesorul are un rol important în a face mai clar pentru elev de ce contează ceea ce învață, cum se leagă acel conținut de viața reală, de experiențe recognoscibile, de interesele sale sau de trasee școlare și profesionale posibile. Datele evidențiază că lipsa de sens percepută nu este un aspect secundar, ci unul dintre factorii care pot slăbi angajamentul și participarea. Acest lucru este important mai ales la liceu și în învățământul profesional, acolo unde datele sugerează o anumită diminuare a implicării afective și nevoia mai mare de sens perceput.

- **La nivelul școlii**, această direcție presupune susținerea unor forme de organizare a învățării care să reducă pasivitatea, orientare școlară și profesională mai consistentă, mentorat, activități aplicative și extracurriculare, precum și contexte în care elevii să poată vedea mai concret legătura dintre învățare și viitorul lor. În comunitate, colaborările cu actori locali pot face această legătură mai credibilă și mai tangibilă. Datele cercetării arată că profesorii, directorii și inspectorii școlari pentru romi și minorități indică în mod repetat metodele interactive, mentoratul, activitățile extracurriculare și orientarea școlară drept direcții de optimizare. Pentru directori, aceasta înseamnă să privească participarea activă și relevanța învățării nu doar ca aspecte metodologice pentru profesori, dar și ca obiective de ordin pedagogic ale școlii.

- **La nivelul sistemului**, recomandarea înseamnă susținerea politicilor care fac experiența de învățare mai relevantă și mai credibilă pentru elevi, cu atât mai mult în etapele de tranziție și în contexte vulnerabile. Datele integrate relevă că menținerea elevilor în sistem în aceste situații nu este suficientă dacă școala nu rămâne semnificativă pentru ei, de aici necesitatea ca programele destinate elevilor de etnie romă să fie evaluate nu doar prin indicatori de acces, frecvență și retenție, ci și prin capacitatea lor de a susține participarea activă, relevanța percepută a învățării și angajamentul.

6. Abordarea climatului relațional sigur și echitabil din clasă/ școală ca bază pentru creșterea angajamentului în învățare.

Această direcție răspunde nevoii de a asigura un climat școlar sigur, echitabil și incluziv, în care relațiile cotidiene să susțină angajamentul elevilor în învățare.

- **La nivelul clasei**, recomandarea vizează intervenția promptă și consecventă asupra relațiilor dintre elevi și asupra situațiilor de stigmatizare, inferiorizare sau excludere. Datele sugerează că angajamentul elevului este afectat nu doar de dificultățile de învățare, ci și de felul în care simte că își are locul în mediul școlar. De aceea, este important ca profesorul să prevină fixarea unor relații cotidiene bazate pe marginalizare, prin reacție clară la limbajul jignitor între elevi și prin construirea unor rutine de respect reciproc în clasă.

- **La nivelul școlii,** recomandarea presupune existența unor mecanisme clare de monitorizare și intervenție în care climatul și echitatea relațională sunt componente ale susținerii învățării, nu teme separate. Datele directorilor sugerează o imagine în general pozitivă, dar și existența unor situații care indică nevoia de atenție la neîncredere, tratament inegal, evaluare permisivă sau situații punctuale de excludere. Această direcție poate fi sprijinită prin servicii de consiliere, resurse de mediere și activități care susțin coeziunea, mai ales în contexte în care tensiunile și conflictele depășesc spațiul clasei.

- **La nivelul sistemului**, rezultatele susțin integrarea climatului școlar pozitiv, alături de prevenirea discriminării și combaterea bullying-ului, între măsurile care vizează participarea școlară și învățarea elevilor de etnie romă.

7. Întărirea relevanței culturale a experienței școlare, ca suport pentru participare, apartenență și învățare.

Această direcție răspunde nevoii ca școala să devină un spațiu în care elevii să se poată regăsi simbolic și cultural în experiența de învățare, în care recunoașterea și valorizarea pozitivă a identității să susțină angajamentul în învățare.

- **La nivelul clasei**, recomandarea vizează o atenție mai mare acordată modului în care experiența elevului și reperele sale culturale pot fi recunoscute și valorizate în activitatea obișnuită. Acolo unde este posibil și adecvat, activitatea de învățare poate integra firesc exemple, teme, texte și discuții care fac cultura romă vizibilă într-o manieră pozitivă și legitimă. O astfel de abordare nu are doar rolul de a construi o bună reprezentare simbolică a etniei rome, ci poate întări sentimentul de apartenență și disponibilitatea elevului de a participa activ la învățare.

- **La nivelul școlii**, aceasta presupune dezvoltarea unor activități și contexte care fac cultura romă relevantă pentru viața școlii, prin afirmarea unei apartenențe valorizată și transformată în resursă de incluziune și motivație. Școala poate dezvolta mai vizibil componente care întăresc apartenența și relevanța culturală: opționale, proiecte, cluburi, evenimente tematice, activități interculturale și colaborări cu membri ai comunității. Datele cercetării sugerează că o asemenea valorizare a culturii rome poate avea efecte asupra motivației, respectului reciproc și participării elevilor la viața școlii.

- **La nivelul sistemului**, această direcție înseamnă susținerea mai fermă a integrării dimensiunii culturale rome în curriculum, resurse educaționale și activități școlare, astfel încât relevanța culturală să nu depindă exclusiv de inițiative locale sporadice sau să fie folosită doar în contexte festive.

8. Sprijinul coordonat școală–familie–comunitate în jurul elevului, pentru continuitatea angajamentului în învățare.

Această direcție răspunde nevoii ca relația elevului cu învățarea să fie susținută printr-un sprijin mai constant și mai coordonat între școală, familie și comunitate, în special atunci când resursele familiei sunt limitate iar dificultăți de mai multe tipuri tind să se acumuleze.

- **La nivelul clasei**, recomandarea presupune o relație constantă și accesibilă cu familia, mai ales atunci când apar semne de slăbire a participării și învățării. Legătura cu familia poate fi întărită prin comunicare clară, constantă și neculpabilizantă. Datele cercetării arată că adesea părinții valorizează educația, dar sprijinul pe care îl pot oferi este limitat de propriile resurse educaționale sau materiale. Din acest motiv, comunicarea profesorului cu familia este important să depășească registrul strict administrativ și să susțină, într-o manieră realistă și accesibilă, învățarea și responsabilitatea comună pentru parcursul elevului.

- **La nivelul școlii**, această direcție înseamnă construirea unor forme de colaborare constantă, mai puțin reactive și mai bine adaptate posibilităților reale ale părinților. Rezultatele relevă că atunci când colaborarea este mai stabilă, mecanismele de sprijin sunt mai vizibile și mai ușor accesibile. Existența și implicarea resurselor - diriginți, consilieri, mediatori școlari, actori comunitari - devine esențială, mai ales în sprijinirea familiilor cu resurse educaționale și materiale limitate. Datele calitative și răspunsurile actorilor instituționali susțin ideea că multe dificultăți nu pot fi depășite fără cooperare interinstituțională și fără intervenții care depășesc spațiul școlii în sens restrâns. În acest sens, colaborarea cu autoritățile locale și cu serviciile comunitare pentru transport școlar, masă caldă, rechizite, acces la tehnologie, sprijin social și alte măsuri complementare, are relevanță directă pentru susținerea învățării.

- **La nivelul sistemului**, rezultatele susțin necesitatea unor forme de sprijin care să întărească această legătură în mod constant și să recunoască faptul că relația elevului cu învățarea este influențată și de continuitatea sprijinului dintre școală, familie și comunitate. Datele cercetării sugerează că angajamentul în învățare al elevilor de etnie romă este susținut atunci când aceste componente se leagă coerent între ele. Tocmai de aceea politicile educaționale au nevoie de o articulare mai clară cu politicile sociale, de sănătate și comunitare, astfel încât sprijinul pentru învățare să poată fi susținut și prin transport, masă, acces la servicii de educație timpurie și grădinițe cu program prelungit, programe de tip „A doua șansă", servicii integrate pentru familii și forme de sprijin material care susțin educația copiilor și tinerilor.

9. Valorificarea și dezvoltarea ulterioară a instrumentelor de măsurare a angajamentului în învățare și a sprijinului perceput la clasă - direcții de cercetare viitoare.

În baza rezultatelor obținute, continuarea demersurilor de cercetare-dezvoltare privind scala de angajament în învățare și scala de sprijin perceput la clasă, validate în această cercetare pe elevi de etnie romă, poate susține consolidarea unui cadru de analiză mai sensibil la experiența școlară a elevilor. Calitățile psihometrice susținute de date indică faptul că aceste instrumente scurte pot constitui repere utile pentru investigarea mai fină a relației elevilor cu învățarea și cu sprijinul didactic și relațional oferit la clasă, dincolo de indicatori precum frecvența sau rezultatele școlare. Extinderea utilizării lor în contexte educaționale și socioculturale diverse ar putea contribui la consolidarea validității externe și la nuanțarea înțelegerii constructelor evaluate. De asemenea, aplicarea lor în studii longitudinale ar permite surprinderea evoluției angajamentului în învățare și a sprijinului perceput pe parcursul școlarității. În perspectivă aplicativă, aceste instrumente pot constitui baza dezvoltării unor versiuni adaptate utilizării în practică educațională, cu rol în monitorizarea timpurie a relației elevilor cu învățarea, în orientarea intervențiilor și în evaluarea eficienței unor programe de sprijin destinate elevilor aflați în risc de dezangajare.

Bibliografie

1. **Anderman, E. M., Gray, D. L., & Chang, Y.** (2012). Motivation and classroom learning. In I. B. Weiner, W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology. Educational Psychology*, 2nd Edition (pp. 99–116). John Wiley & Sons, Inc.
2. **Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J.** (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45,* 369–386. https://doi.org/10.1002/pits.20303
3. **Bandura, A.** (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York. https://openlibrary.org/books/OL1011521M/Self-efficacy
4. **Becker, H. S.** (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Free Press of Glencoe.
5. **Bourdieu, P., & Passeron, J.C.** (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.

6. **Dweck, C. S.** (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
7. **Dweck, C. S.** (2017). *Mindset. O nouă psihologie a succesului* (ed. a II-a, trad. S. Karner). Curtea Veche Publishing.
8. **Finn, J. D., & Voelkl, K. E.** (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education, 62,* 249 –268. https://doi.org/10.2307/2295464
9. **Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H.** (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059
10. **Furrer, C., & Skinner, E.** (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95,* 148–162. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148
11. **Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J.** (2003). Toward an understanding of definitions and measures of student engagement in schools and related terms. *The California School Psychologist, 8*, 7–27. https://doi.org/10.1007/BF03340893
12. **Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B. P., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., ... & Zollneritsch, J.** (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, *29*(2), 213–232. https://dx.doi.org/10.1037/spq0000057
13. **Lewis, O.** (1959). *Five families: Mexican case studies in the culture of poverty*. Basic Books.
14. **Maddox, S. J., & Prinz, R. J.** (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review, 6,* 31–49. https://doi.org/10.1023/A:1022214022478
15. **Nisbett, R. E., & Ross, L.** (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Prentice-Hall.
16. **Ryan, R. M., & Deci, E. L.** (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55,* 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
17. **Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H.** (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence, 14,* 226–249. https://doi.org/10.1177/027243169401400207
18. **Skinner, E. A., & Belmont, M. J.** (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85,* 571–581. https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571
19. **Veiga, F. H.** (2016). Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *217*, 813–819. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153
20. **Voelkl, K. E.** (1997). Identification with school. *American Journal of Education, 105,* 294–319. https://doi.org/10.1086/444158
21. **Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A.** (2006). Identification with academics, intrinsic/ extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences, 16,* 1–12. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.004
22. **Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S.** (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49,* 465–480. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001

23. **Wentzel, K. R.** (2003). School adjustment. In I. B. Weiner (Editor-in-Chief), *Handbook of Psychology. Educational Psychology, vol. 7 (pp. 235-258). John Wiley & Sons, Inc.*

24. **Wigfield, A., & Eccles, J. S.** (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 68–81. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015

25. **Wolters, C. A.** (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96,* 236–250. https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236

26. **Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R.** (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences, 8,* 211–238. https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90015-1

27. **Zimmerman, B. J.** (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, *41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

PARTEA IV.
CALITATEA VIEȚII ELEVILOR:
condiții de trai, bunăstare și experiențe cotidiene

IV.1. PROFILUL SOCIO-ECONOMIC AL FAMILIILOR ȘI CONDIȚII DE VIAȚĂ

Rezumat executiv

În acest capitol sunt examinate aspecte precum structura locuirii și mulțumirea față de condițiile de locuire, veniturile familiei și nivelul de satisfacție față de acestea, nivelul de educație al părinților și ocupațiile lor, sursele de venit, bunurile personale deținute de elevi, dotările gospodăriei și nivelul de deprivare alimentară, precum și accesul la serviciile de sănătate și satisfacția față de starea de sănătate și multumirea față de relațiile de familie. Datele au fost colectate prin sondaje în rândul elevilor romi, profesorilor și inspectorilor școlari pentru romi și minorități, completate de focus-grupuri cu părinți ai elevilor romi, interviuri cu copii nescolarizați și părinți ai acestora, dar și cu reprezentanți ai autorităților locale. Rezultatele pun în evidență o corelație puternică între capitalul educațional, situația materială a familiei și rezultatele școlare.

Structura locuirii indică predominanța familiei nucleare (70%), familiile monoparentale fiind în proporție de 15%, iar cele extinse - de 7%. De asemenea, 5% dintre elevi trăiesc în grija altor rude, iar 2% în centre de plasament, indicând existența unor situații de vulnerabilitate accentuată. Elevii care trăiesc în familii monoparentale se regăsesc mai ales în mediul urban.

Nivelul educațional al părinților se conturează ca unul dintre cei mai importanti predictori ai parcursului educațional al copiilor. Datele arată că 40% dintre părinții elevilor respondenți au absolvit cel mult gimnaziul, 21% doar ciclul primar, 18% liceul, iar 7% nu au absolvit nicio formă de învățământ. Stocul educațional familial se corelează pozitiv cu performanțele școlare ale copiilor și cu satisfacția acestora față de situația economică a familiei: elevii ai căror părinți au un nivel educațional mai ridicat obțin medii generale mai mari și evaluează mai favorabil veniturile familiei.

Datele sondajului în rândul elevilor relevă și un **profil ocupațional** precar al părinților. În ceea ce privește ocupațiile mamelor, jumătate dintre elevi declară că acestea sunt casnice, în timp ce doar un sfert dintre elevi au mame care sunt salariate, iar 4% - care dețin o afacere. Referitor la ocupațiile taților, o treime dintre elevi au indicat că aceștia sunt salariați, iar 9%, că dețin o afacere, în timp ce aproape un sfert au selectat munca zilieră ca ocupație a tatălui. Aceste date sugerează o inserție relativ fragilă pe piața muncii, cu o pondere ridicată a ocupațiilor instabile sau informale.

Evaluarea veniturilor reflectă această precaritate. Peste 40% dintre elevi consideră că veniturile familiei sunt suficiente pentru a acoperi nevoile, însă există segmente importante aflate în dificultate: 11% afirmă că veniturile ajung doar pentru strictul necesar, iar 4% indică faptul că nu acoperă nici măcar nevoile de

bază. Aproximativ 21% declară că își permit anumite cheltuieli mai mari, dar cu restrângeri în alte domenii. Analizele arată că elevii din gimnaziu și cei cu părinți având un nivel educational mai redus sunt plasați mai frecvent în categoriile care declară dificultăți economice.

Un nivel mai ridicat de **bunuri și dotări, atât la nivel individual, cât și la nivelul gospodăriei**, se asociază cu rezultate școlare mai bune și cu comportamente educaționale mai favorabile: fiecare punct suplimentar al indicelui bunurilor personale este corelat cu o reducere a probabilității de repetenție cu circa 27%, cu o scădere a numărului absențelor nemotivate cu aproximativ 13% și cu o creștere a mediei generale cu aproximativ 0,196 puncte. În mod similar, fiecare punct de creștere al indicelui dotărilor gospodăriei se corelează cu o reducere de aproximativ 22% a riscului de repetenție și cu scăderea numărului de absențe cu 9,5%.

17% dintre elevi au experimentat deprivarea alimentară, în grade diferite, procentaj ce crește la 25% în rândul elevilor cu părinți fără educație și scade la 10% în rândul celor având părinți cu studii superioare.

Analiza datelor din sondajul elevilor consemnează inegalități și între ciclurile școlare: elevii de liceu provin din familii mai educate, gospodării mai bine dotate și au rezultate școlare superioare comparativ cu cei din gimnaziu și învățământ profesional, sugerând un proces de selecție pe parcursul traseului educational, pe baza statutului socio-economic al familiei.

Datele calitative conturează, de altfel, un **context adesea marcat de vulnerabilități multiple**, principalele probleme fiind locuirea precară (locuințe supraaglomerate, lipsa unui spațiu adecvat pentru învățare, lipsa actelor de proprietate pentru locuință și accesul limitat la utilități), nivelul educațional redus al părinților, care, suprapuse cu lipsa locurilor de muncă la nivel local, conduc la forme de ocupare precare și venituri instabile și la strategii de adaptare, precum migrația temporară pentru muncă. Aceste condiții influențează direct participarea școlară a copiilor romi, generând atât bariere structurale, cât și constrângeri cotidiene care limitează accesul și menținerea în sistemul educațional.

Elevii exprimă o evaluare predominant pozitivă asupra propriei **stări de sănătate**, majoritatea (87%) declarându-se mulțumiți sau foarte mulțumiți în raport cu această dimensiune a vieții lor. Analiza calitativă evidențiază un decalaj între accesul formal la servicii medicale și utilizarea efectivă a acestora, determinat de factori structurali care depășesc nivelul individual al copilului. Accesul este mediat de resursele și capacitatea administrativă a familiei, de infrastructura locală limitată și de constrângeri geografice și financiare specifice, în special, mediului rural. Totodată, schimbările legislative care au afectat statutul de co-asigurat al multora dintre adulții din comunitățile vulnerabile, accentuează excluziunea socială și administrativă a acestora în interacțiunile cu sistemul medical, afectând și accesul copiilor din familie la servicii medicale.

Referitor la **relațiile familiale**, rezultatele din sondajul elevilor indică un nivel ridicat de satisfacție față de acestea, majoritatea elevilor (86%) situându-se în zona pozitivă a scalei, predominând cei foarte mulțumiți (62%), în timp ce nivelurile de nemulțumire sunt reduse.

Introducere conceptuală și metodologică

Participarea la educație a elevilor romi trebuie înțeleasă în cadrul mai larg al inegalităților structurale și al mecanismelor de reproducere socială. Literatura sociologică arată că accesul și succesul educațional reflectă distribuția inegală a resurselor între grupuri sociale (Breen & Jonsson, 2005) și că participarea la educație și traiectoria educațională depind de interacțiunea complexă între factorii socio-economici, culturali și instituționali, abordare susținută de cadrul analitic de referință al teoriei capitalurilor (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988) și de modelul ecologic al dezvoltării (Ziaei & Hammarström, 2021).

Statutul socioeconomic (SES) este recunoscut de mult timp ca unul dintre cei mai importanți factori care influențează rezultatele educaționale ale elevilor (Coleman, 1966). Acesta reflectă poziția indivizilor și a familiilor în structura socială, fiind determinat de accesul la resurse precum venitul, prestigiul social și puterea economică, fiind un indicator central în cercetările din domeniul educației și al științelor sociale (Mueller & Parcel, 1981; Sirin, 2005; White, 1982, apud Rolfe, 2020) și în evaluările internaționale standardizate la scară largă (ILSAs). Familiile cu un statut socioeconomic ridicat dispun de resurse financiare și educaționale care le permit să susțină mai eficient dezvoltarea cognitivă și procesul de învățare al copiilor încă din primii ani de viață (Schulz, 2005, apud Rolfe, 2020), ceea ce contribuie la obținerea unor performanțe școlare superioare. În literatura de specialitate, statutul socioeconomic este măsurat, în mod tradițional, prin trei dimensiuni principale: venitul părinților, nivelul de educație al acestora și ocupația lor. Unele studii includ și o a patra dimensiune, referitoare la resursele educaționale și materiale disponibile în gospodărie (Sirin, 2005 apud Rolfe, 2020).

Nivelul de educație al părinților

Diferite studii au constatat existența unei asocieri puternice între educația părinților și performanțele școlare sau parcursul educațional ale copiilor. De exemplu, sinteze care aduc în discuție date sau rezultate obținute în SUA (Reardon, 2011 sau Davis-Kean et. al, 2021) sugerează faptul că părinții cu un nivel educațional ridicat dispun de mai multe resurse și competențe pentru a susține dezvoltarea cognitivă și academică a copiilor, atât prin implicarea directă în procesul educațional, cât și prin oferirea unor oportunități de învățare suplimentare. Sub rezerva specificului contextual, analiza lui Reardon privind evoluția relației dintre caracteristicile socioeconomice ale familiei și performanța academică a copiilor indică faptul că nivelul de educație al părinților este un predictor mai puternic al rezultatelor școlare decât venitul familiei, chiar și atunci când efectul veniturilor este controlat statistic. Copiii proveniți din familii cu stoc educațional ridicat tind să obțină rezultate academice superioare, deoarece beneficiază de investiții educaționale mai consistente și de așteptări școlare mai ridicate din partea părinților.

În cazul populației rome din Kosovo, Muntenegru, Macedonia de Nord și Serbia, o analiză a UNICEF pe baza datelor obținute în cadrul Multiple Indicator Cluster Surveys (MICS) arată că nivelul de educație al părinților constituie unul dintre cei mai importanți factori asociați cu parcursul educațional al copiilor. Conform analizei, copiii ai căror părinți au un nivel redus de școlarizare sunt mai expuși riscului de a fi excluși din sistemul educațional, de a începe școala cu întârziere și de a abandona înainte de finalizarea învățământului secundar inferior (UNICEF, 2022).

Ocupațiile părinților, veniturile familiei și sursele de venit

Teoria capitalului uman subliniază că investițiile în educație depind de resursele disponibile și de anticiparea beneficiilor pe termen lung (Becker, 1993). Venitul gospodăriei joacă un rol central în determinarea participării la educație, prin capacitatea de a susține costurile directe și indirecte ale școlarizării. În practică, acest lucru se traduce prin acces diferit la materiale educaționale, transport sau activități extracurriculare.

În cazul familiilor rome, nivelul scăzut al veniturilor este asociat constant cu dificultăți în menținerea copiilor în sistemul educațional (World Bank, 2014). Sărăcia nu afectează doar accesul, ci și continuitatea participării școlare, fiind unul dintre principalii factori ai abandonului (FRA, 2016; UNICEF, 2015). În același timp, ocupațiile instabile sau slab remunerate cresc insecuritatea economică și pot determina implicarea copiilor în activități gospodărești sau lucrative, în detrimentul timpului alocat educației (UNICEF, 2015). Nu doar nivelul veniturilor este relevant, ci și stabilitatea acestora. Veniturile informale sau sezoniere generează incertitudine și dificultăți în planificarea pe termen lung, inclusiv în ceea ce privește educația

copiilor. Literatura arată că instabilitatea economică este asociată cu discontinuități în participarea școlară (OECD, 2018). În cazul populației rome, dependența de surse de venit nesigure este frecventă, ceea ce amplifică vulnerabilitatea socială (World Bank, 2014). Migrația pentru muncă, deși poate aduce beneficii economice pe termen scurt, este asociată adesea cu întreruperi ale școlarizării și dificultăți de reintegrare în sistemul educațional (UNICEF, 2015).

Condițiile de locuire

Condițiile de locuire constituie un indicator esențial al nivelului de trai și al incluziunii sociale (Eurostat, 2022). Studiile arată că locuirea precară reprezintă o barieră importantă în accesarea serviciilor educaționale și contribuie la participarea școlară redusă (UNICEF, 2015; World Bank, 2014).

Bunurile personale și dotările gospodăriei

Dotările gospodăriei și bunurile deținute sunt indicatori ai nivelului de trai și ai accesului la resurse educaționale. Lipsa acestora poate genera decalaje în performanța școlară. Prezența cărților, a unui spațiu adecvat de studiu sau a dispozitivelor digitale facilitează procesul de învățare și participarea la activități educaționale (OECD, 2019). În contextul digitalizării accelerate a educației, accesul limitat la resurse de acest tip generează noi forme de inegalitate. Decalajul digital afectează în mod disproporționat grupurile vulnerabile (UNESCO, 2020).

Deprivarea alimentară

Alimentația insuficientă sau dezechilibrată afectează dezvoltarea cognitivă, capacitatea de concentrare și performanța școlară (Grantham-McGregor et al., 2007). Această problemă este strâns legată de nivelul de trai și afectează în mod particular copiii din medii vulnerabile. Studiile internaționale confirmă corelația dintre insecuritatea alimentară și rezultatele educaționale slabe (FAO, 2018).

Accesul la servicii de sănătate și evaluarea subiectivă a stării de sănătate

Starea de sănătate influențează direct participarea școlară, prin impactul asupra frecvenței și capacității de învățare. Problemele de sănătate conduc la absenteism și pot crește riscul de abandon școlar (Currie, 2009). În comunitățile vulnerabile, accesul limitat la servicii medicale amplifică aceste riscuri. Condițiile precare de sănătate sunt frecvent corelate cu excluziunea socială și educațională (WHO, 2018).

Evaluarea subiectivă a propriei sănătăți este larg utilizată ca indicator sintetic al sănătății generale, fiind demonstrat că aceasta corelează semnificativ cu indicatori obiectivi ai stării de sănătate, precum morbiditatea și dizabilitatea, precum și cu alte dimensiuni ale bunăstării subiective și ale funcționării cotidiene (Zhang et al., 2024). Percepția asupra propriei sănătăți este asociată cu factori precum stima de sine, sentimentul de control și nivelul de anxietate, care pot influența modul în care elevii se raportează la mediul școlar și la relațiile cu profesorii și colegii. Din această perspectivă, sănătatea trebuie înțeleasă nu doar ca stare biologică, ci și ca resursă psihosocială care susține participarea educațională.

Relațiile familiale

Familia reprezintă principalul cadru de socializare și suport pentru copii. Implicarea părinților în educație este asociată pozitiv cu performanța școlară și cu continuitatea participării (Epstein, 2011; Hill & Tyson, 2009).

Dimensiunile analizate conturează un model analitic integrativ al participării educaționale a elevilor romi.

Analiza datelor de cercetare

Informațiile analizate în acest capitol au fost colectate prin sondaje în rândul elevilor romi, al profesorilor și al inspectorilor școlari pentru romi și minorități, completate de focus-grupuri cu părinți ai elevilor romi, interviuri cu copii neșcolarizați și părinți ai acestora, dar și cu reprezentanți ai autorităților locale. Analiza datelor sondajului în rândul elevilor include și prezentarea asocierilor semnificative cu anumite variabile relevante. Rezultatele pun în evidență o corelație puternică între stocul educațional, situația materială a familiei și rezultatele școlare ale elevilor.

IV.1.1. Nivelul educațional al părinților

Chestionarul aplicat elevilor a inclus o întrebare privind nivelul de educație al părinților, cu indicația de a selecta ultima școală absolvită de fiecare dintre aceștia. Complementar, în chestionarul adresat inspectorilor școlari pentru romi și minorități, respondenții au fost invitați, printr-o întrebare deschisă, să formuleze aprecieri generale cu privire la nivelul de educație predominant în familiile elevilor de etnie romă din județ.

Demersul analitic a integrat datele cantitative din sondajele în rândul elevilor și al inspectorilor școlari pentru romi și minorități cu cele calitative provenite din interviurile cu copii aflați în abandon sau neșcolarizați, părinți ai acestora și reprezentanți ai autorităților locale.

☑ Perspectiva elevilor

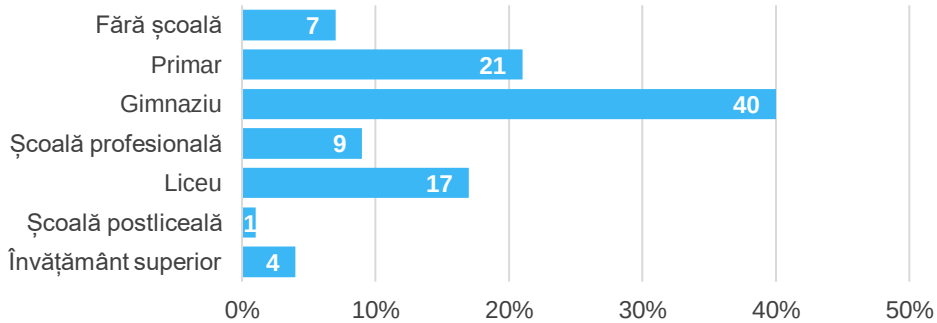
Având în vedere că distribuția nivelului educațional nu relevă diferențe consistente între părinți (respectiv între nivelul mediu al mamei și cel al tatălui), s-a optat pentru evaluarea capitalului educațional familial pe baza unui indice sintetic care reflectă cel mai înalt nivel de educație atins de către unul dintre părinți. În cazurile în care există diferențe între nivelurile de educație ale părinților, este reținut nivelul superior, iar atunci când informațiile sunt disponibile doar pentru un părinte, analiza se bazează exclusiv pe acestea.

Rezultatele indică faptul că nivelul educațional predominant în rândul părinților elevilor romi este cel gimnazial (40%), urmat de primar (21%) și de cel liceal (18%). Învățământul postliceal și cel superior sunt marginal reprezentate (1%, respectiv 4%). De asemenea, 7% dintre părinți nu au absolvit nicio formă de învățământ.

Analiza evidențiază o relație pozitivă între nivelul de educație al părinților și performanțele școlare ale elevilor: copiii ai căror părinți au un nivel educațional mai ridicat tind să obțină medii generale mai mari (medii obținute din datele administrative furnizate de către școlile incluse în eșantion).

Graficul IV.1. Stocul educațional al părinților elevilor romi (%)

Q: Ce studii are mama ta/tatăl tău? (alege ultima școală pe care au terminat-o);



Notă: Procentajele reflectă cel mai înalt nivel de educație atins de către unul dintre părinți. În cazurile în care există diferențe între nivelurile de educație ale părinților, este reținut nivelul superior, iar atunci când informațiile sunt disponibile doar pentru un părinte, analiza se bazează exclusiv pe acestea; Sursa: sondajul în rândul elevilor.

☑ Perspectiva inspectorilor școlari pentru romi și minorități

Estimările inspectorilor școlari pentru romi și minorități referitoare la nivelul educațional predominant al familiilor elevilor de etnie romă din județ, confirmă opiniile elevilor, indicând faptul că, în majoritatea cazurilor, membrii familiilor rome au absolvit cel mult gimnaziul, iar finalizarea liceului sau a studiilor universitare este relativ rară.

☑ Pespectivele copiilor neșcolarizați sau aflați în abandon școlar și ale părinților acestora

Atât copiii cât și părinții acestora confirmă în interviuri nivelul educațional scăzut al adulților din comunitățile rome. În majoritatea discuțiilor cu copii se menționează faptul că părinții lor au cel mult studii gimnaziale, iar cazurile de absolvire a liceului nu sunt numeroase. Au fost expuse, de asemenea, situații în care părinții au doar câteva clase primare sau nu au urmat deloc școala.

> *[Părinții tăi au mers la școală?] Tata da, mama a făcut și ea cinci clase. [Și tata câte clase?]* Opt. (copil neșcolarizat, mediul rural)
> *[Ei (părinții.n.n) au mers la școală? Câte clase au terminat?] Doar mama a mers 4 clase.* (copil neșcolarizat, mediul rural).
> *Soțul trei, eu trei. Trei clase.* (părinte neșcolarizat, mediul rural)
> *[Eu] 8 clase, tată, 4 clase*. (părinte neșcolarizat, mediul urban)

☑ Pespectiva reprezentanților autorităților locale

Educația redusă a părinților copiilor romi este invocată și de **reprezentanții autorităților locale** care ajung în contact direct cu aceștia, în contexte administrative variate. Astfel, conform acestor actori instituționali, cei mai mulți părinți romi din comunitățile investigate ating un nivel gimnazial, cei cu studii liceale sau superioare fiind considerați cazuri izolate.

> *În general, studiile sunt cam 1-4, 5-8 clase maxim. Sunt care au și studii medii și liceale, dar foarte rar. Sunt cazuri foarte rare.* (reprezentant autorități locale, mediul rural)

În percepția reprezentanților autorităților locale, participarea școlară este influențată în mod semnificativ de dificultățile economice, în special în cazul familiilor aflate în sărăcie. Aceste constrângeri nu explică însă în totalitate fenomenul abandonului școlar. O parte dintre respondenți evidențiază și rolul nivelului redus de valorizare a educației în rândul unor părinți, aspect aflat în legătură strânsă cu propriul lor parcurs educațional limitat. De asemenea, sunt invocate situații în care, chiar și în familii cu resurse materiale suficiente, educației formale îi este atribuită o utilitate mai scăzută comparativ cu obținerea rapidă a unor venituri prin moduri mai facile.

IV.1.2. Ocupația părinților și surse de venit

Pentru surprinderea structurii ocupaționale a părinților, elevii au fost rugați printr-o întrebare închisă cu răspuns unic, să selecteze varianta care *descrie cel mai bine ocupația tatălui/mamei*. Variantele de răspuns diferențiază între: statutul de salariat (angajat), patron/cu afacere proprie, lucrător neremunerat în afacerea familiei sau în gospodărie (de exemplu, în agricultură), pensionar, activitate ocazională (cu ora/ziua, fără ocupație stabilă) și casnic(ă).

De asemenea, în chestionarul adresat inspectorilor școlari pentru romi și minorități a fost inclus un item relevant pentru această tematică, prin care s-a solicitat respondenților *să ofere câteva aprecieri generale atât despre principalele ocupații, cât și despre sursele de venit ale familiilor elevilor de etnie romă din județ*. Aceste informații au un caracter contextual și reflectă o perspectivă estimativă.

Analiza este completată cu perpectivele surprinse prin interviuri semi-structurate realizate cu copii aflați în situații de abandon școlar sau de neșcolarizare, cu părinții acestora, precum și cu reprezentanți ai autorităților locale.

☑ Pespectiva elevilor

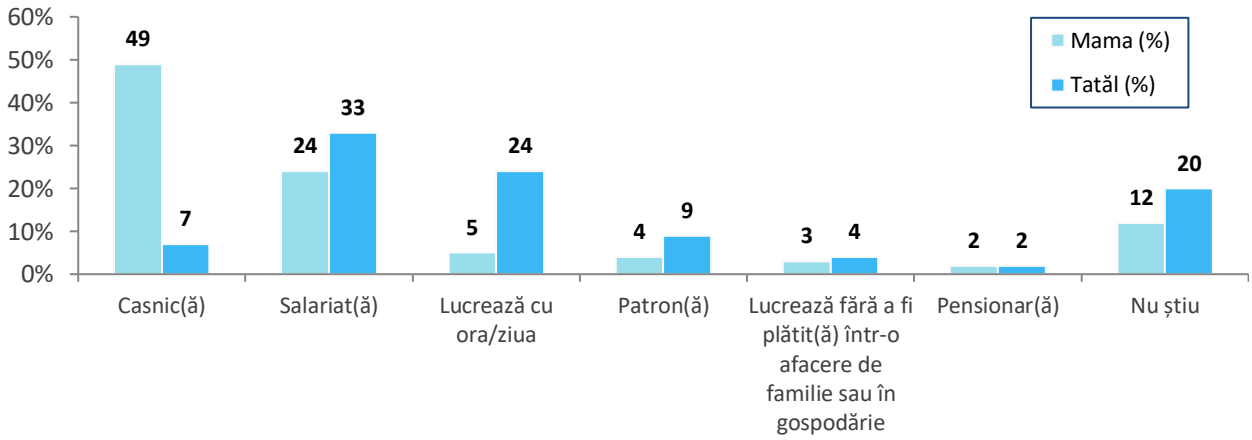
Potrivit răspunsurilor elevilor, aproape jumătate dintre mame se află în situația de a fi casnice, iar 24% sunt încadrate ca salariate (Graficul IV.2). Alte forme de ocupare sunt mult mai slab reprezentate: 5% dintre respondenți indică faptul că mama lucrează cu ora sau cu ziua, 4% că deține o afacere proprie, iar 3% că desfășoară activități neremunerate în cadrul unei afaceri familiale sau în gospodărie. Statutul de pensionară este menționat în doar 2% dintre cazuri. De asemenea, un procent relativ ridicat, de 12%, declară că nu cunosc ocupația mamei.

În ceea ce privește ocupația tatălui, situația este foarte diferită: o treime dintre elevi afirmă că tatăl este salariat, aproape un sfert că lucrează cu ziua/ora, 9% că este patron, 7% că este casnic, 4% că lucrează neremunerat într-o afacere familială sau în gospodăria proprie, 2% că este pensionar, iar circa o cincime nu cunosc ocupația acestuia (Graficul IV.2).

Aceste date sugerează o structură ocupațională caracterizată frecvent prin instabilitate și precaritate, determinată de o incidență redusă a locurilor de muncă stabile și formale și de implicarea, în mare măsură, în activități ocazionale sau în gospodăria proprie.

Graficul IV.2. Ocupația părinților (%)

Q: Care dintre variantele de mai jos descrie cel mai bine ocupația mamei tale/tatălui tău?
Sursa: sondajul în rândul elevilor



Din analiza datelor în funcție de **mediul de rezidență al elevilor** se constată faptul că elevii din mediul urban raportează mai frecvent ca având mame salariate sau conducând o afacere proprie, în timp ce în mediul rural predomină statutul de casnică în rândul mamelor. În ceea ce privește ocupația taților, datele arată faptul că statutul de patron este mai frecvent în mediul urban, iar munca zilieră este mai răspândită în rural.

Și în analiza diferențiată **pe niveluri de învățământ** apar variații semnificative: elevii de liceu provin mai frecvent din familii în care părinții sunt salariați sau desfășoară activități antreprenoriale (au o afacere

proprie), în timp ce elevii de gimnaziu se regăsesc mai des în contexte familiale în care mama este casnică, iar tatăl are ocupații ocazionale.

☑ Pespectiva inspectorilor școlari pentru romi și minorități

În ceea ce privește **ocupațiile predominante** în familiile rome, inspectorii școlari pentru romi și minorități au menționat mai frecvent activitățile casnice, munca zilieră, munca necalificată în agricultură sau construcții, comerțul stradal, activitățile artistice tradiționale (ex. lăutari), munca în străinătate sau lipsa unei ocupații stabile. Totodată, **principalele surse de venit ale familiilor elevilor de etnie romă indicate de inspectori** includ ajutoarele sociale, alocațiile pentru copii și bursele școlare, veniturile din activități independente sau ocazionale, precum și din munca desfășurată în străinătate. Aceste surse reflectă o anumită dependență de susținerea din partea statului și de venituri instabile.

☑ Pespectivele copiilor aflați în abandon sau neșcolarizați, ale părinților și ale autorităților locale

În discuțiile cu **copiii intervievați** s-au întâlnit, de asemenea, de cele mai multe ori, situații în care mamele sunt casnice, iar tații lucrează în domenii precum construcțiile sau agricultura ori pleacă temporar în străinătate pentru muncă.

> *[Părinții tăi cu ce se ocupă?] Mama cu nimic. [Tata] e la lucru, acum e plecat [din țară].* (copil neșcolarizat, mediul rural)
> *[Părinții tăi cu ce se ocupă?] Mami muncește acasă. Tati pe șantier.* (copil neșcolarizat, mediul urban)

Alături de munca salariată, această structură este confirmată și de **părinți** și de **reprezentanții autorităților locale**: munca sezonieră, activitățile ocazionale și munca nedeclarată sunt frecvente. Plecarea temporară la muncă în alte țări, în special în cazul bărbaților, constituie o strategie importantă de suplimentare a veniturilor.

> *Eu de doi ani plec... plec și eu patru luni, cinci luni, șase, nu vin la copii. Stau cu soacră-mea.* (focus grup, părinți ai elevilor, mediul rural)
> *Păi, de exemplu, pleacă în Danemarca. Lucrează la niște ferme de astea mai mari, în care se ocupă cu diverse chestii: plantare de nu știu ce. Și stau câte trei-patru luni.* (reprezentant autorități locale, mediul rural)
> *Avem două fabrici care sunt cu croitorii, [unde] mai merg unele mame. Mai este unii din părinți...* (reprezentant autorități locale, mediul urban)

Un aspect relevant este raportarea părinților la munca formală. Salariile reduse și costurile asociate (transport, întreținere) descurajează, uneori, angajarea, în condițiile în care diferența dintre veniturile din muncă și cele provenite din ajutoare sociale este percepută ca fiind insuficientă pentru a justifica efortul suplimentar. În acest context, unele familii combină prestațiile sociale cu venituri informale.

> *Rezolvasem să le asigurăm și transport gratuit cu microbuzul de la firmă, îi ducea și aducea înapoi. Au venit din nou la ajutor social. Sunt niște explicații, legate de salariile mici, din salariul minim pe economie, 2.000 lei și ceva pentru familii mari (ex. 5 copii și doi părinți) dacă ar plăti și transportul și cele necesare nu s-ar descurca cu cheltuielile. Comparând cu cât luau 7 membri prin ajutor social nu este o diferență foarte mare, atunci preferă să stea acasă, zice «de ce să mai muncesc o lună întreagă pentru diferența asta de 300 de*

lei?, mai bine stau acasă și mai merg la pădure, la ciuperci.» (reprezentant autorități locale, mediul rural).

Interviurile cu părinții copiilor neșcolarizați sau aflați în abandon converg, de asemenea, către rolul important pe care îl ocupă diferitele forme de susținere din partea statului în structura veniturilor familiilor: alocații pentru copii, burse școlare, ajutoare sociale sau pensii de invaliditate. Veniturile din muncă sunt menționate mai rar și au, de regulă, caracter temporar sau sezonier.

Venitul familiei se constituie din alocație, bursa fetei și pensia soțului. Eu nu am niciun venit. (părinte de copil neșcolarizat, mediul urban)
Surse de venit: ajutor social (1200 lei pe familie), alocații, veniturile ocazionale ale soțului. (părinte de copil neșcolarizat, mediul rural).

Și reprezentanții autorităților locale subliniază relevanța sprijinului social acordat pentru multe familii: venitul minim garantat, alocațiile, bursele și diversele forme de sprijin material (rechizite, ajutoare pentru încălzire) constituie resurse esențiale pentru traiul zilnic al acestora.

Și le-a făcut, să știți, burse sociale, le-a făcut la majoritatea. Da. Spre exemplu, am făcut anchete sociale, cred că am făcut vreo 200 de anchete. M-am dus la fiecare acasă, pentru fiecare, pentru bursă școlară. (reprezentant autorități locale, mediul rural).

În același timp, sunt evidențiate bariere structurale majore: lipsa locurilor de muncă, nivelul scăzut de calificare al adulților și dificultatea integrării pe piața formală a muncii. Exemplele oferite sugerează și o evoluție negativă a pieței muncii, prin dispariția unor oportunități locale de angajare, care anterior produceau beneficii și în ceea ce privește participarea școlară a copiilor.

În comunitate... cu anii în urmă, toți romii și ne-romii, tot orașul și din împrejurimile orașului, exista Fabrica Postavul. Toată lumea lucra. Erau copiii la școală, era altfel, altă situație. (reprezentant autorități locale, mediul urban)
Vă dați seama, au patru clase, trei clase, cinci clase și nu-i poate angaja nimenea. Nu-i poate angaja. (reprezentant autorități locale, mediul urban)

IV.1.3. Satisfacția față de nivelul veniturilor. Aprecierea veniturilor familiei în raport cu necesitățile.

Sondajul în rândul elevilor a măsurat satisfacția față de nivelul veniturilor din familie prin răspunsurile la întrebarea *„Cât de mulțumit ești de veniturile (banii) familiei tale?”*, pe o scală Likert în cinci trepte, de la „foarte nemulțumit” la „foarte mulțumit”. Suplimentar, percepția elevilor asupra veniturilor familiei a fost surprinsă și prin întrebarea: *„Cum crezi că sunt veniturile familiei tale, în raport cu nevoile voastre?”* cu o scala de răspuns ordinală variind de la deprivare severă („Nu ne ajung nici pentru strictul necesar”) până la un nivel al veniturilor acoperitor în raport cu nevoile, fără restricții („Reușim să avem tot ce ne trebuie, fără să ne restrângem de la ceva”).

Deprivarea alimentară a fost măsurată prin raportarea frecventei situațiilor în care elevii au considerat că nu au avut hrană suficientă (*„Cât de des ți se întâmplă să nu ai mâncare suficientă?)*. Răspunsurile variază

de la „niciodată” până la „zilnic”. Complementar, a fost integrată și perspectiva cadrelor didactice din sondajul adresat acestora, care include itemul: *„Câți dintre elevii romi din clasele cu care lucrați dispun de pachet cu mâncare la școală sau bani pentru a-și cumpăra ceva de mâncare?”*. Scala ordinală („toți”, „majoritatea”, „puțini”, „niciunul”), oferă o evaluare agregată asupra accesului la această resursă de bază necesară participării școlare.

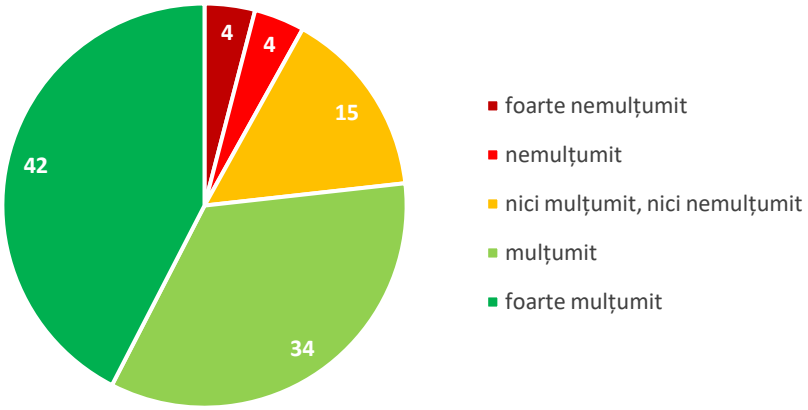
Dimensiunea calitativă a întregit perspectivele cu **focus-grupuri și interviuri în rândul părinților** elevilor, respectiv ai copiilor aflați în abandon școlar sau neșcolarizați.

☑ Perspectiva elevilor

Majoritatea elevilor romi se declară mulțumiți sau foarte mulțumiți (76% procente cumulate) de veniturile familiei. 15% se situează la un nivel mediu pe scala de mulțumire, iar 8% sunt nemulțumiți sau foarte nemulțumiți de acestea. Satisfacția auto-raportată de către elevii minori față de nivelul veniturilor familiei, are însă o validitate limitată ca indicator al nivelului real al veniturilor și trebuie interpretată cu prudență.

Graficul IV.3. Mulțumirea față de veniturile familiei (%)

Q: Cât de mulțumit ești de...? Sursa: sondajul în rândul elevilor



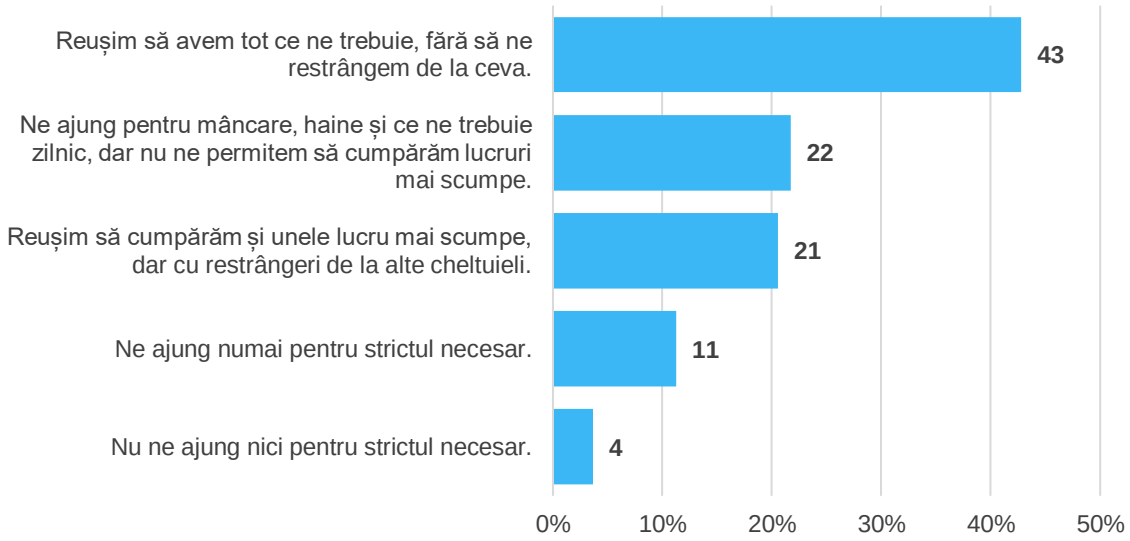
Analiza privind variația nivelului de satisfacție al elevilor romi față de veniturile familiei, în funcție de indicele sintetic privind dotările gospodăriei și de cel referitor la bunurile personale deținute arată următoarele:

- satisfacția față de veniturile familiei crește, în ansamblu, odată cu indicele dotărilor gospodăriei (vezi secțiunea I.4.2. Scale și indici compoziți): fiecare punct suplimentar al indicelui este asociat, în medie, cu o creștere de aproximativ 0,2 puncte a scorului de satisfacție (pe scala 1-5).
- similar, satisfacția față de veniturile familiei tinde să crească odată cu indicele bunurilor personale (vezi secțiunea I.4.2. Scale și indici compoziți): fiecare punct suplimentar este asociat cu o creștere de aproape 0,3 puncte a scorului de satisfacție.

Măsurarea aprecierii veniturilor familiei în raport cu necesitățile indică o distribuție diversă a percepțiilor elevilor. Astfel, peste 40% dintre aceștia declară că veniturile familiei sunt suficiente pentru a acoperi toate cele necesare, fără a fi nevoie de restrângeri de la alte cheltuieli, în timp ce doar 4% indică faptul că acestea nu le ajung nici pentru strictul necesar (vezi Graficul IV.4). Între aceste extreme se situează peste jumătate dintre elevi, unii declarând că veniturile le ajung doar pentru strictul necesar (11%), alții că reușesc să își ia lucruri mai scumpe, dar cu restrângeri de la alte cheltuieli (21%), iar o altă pondere consistentă (22%) – că le ajung pentru mâncare, haine și cele de trebuință zilnică, dar fără a-și permite să cumpere lucruri mai scumpe.

Graficul IV.4. Percepția elevilor romi în ceea ce privește veniturile familiei (%)

Q: Cum crezi că sunt veniturile familiei tale, în raport cu nevoile voastre?; Sursa: sondajul în rândul elevilor.



Analiza distribuției răspunsurilor elevilor în funcție de variabilele socio-demografice relevă următoarele:

- elevii din ciclul gimnazial aleg în mai mare măsură decât ceilalți variantele *ne ajung numai pentru strictul necesar* și *ne ajung pentru mâncare, haine și ce ne trebuie zilnic, dar nu ne permitem să cumpărăm lucruri mai scumpe*.
- educația mai ridicată a părinților se asociază cu evaluări mai favorabile ale veniturilor familiei. În categoria celor care au selectat *ne ajung numai pentru strictul necesar*, sunt mai frecvenți elevii părinților cu educație primară, și mai puțin frecvenți cei ai căror părinți au studii liceale sau superioare.

☑ Pespectiva părinților

În cadrul focus-grupurilor și al interviurilor, opiniile exprimate de părinți cu privire la situația financiară a familiei oferă un tablou divers. Există familii care reușesc să își acopere cheltuielile de bază, dar și numeroase cazuri în care resursele sunt insuficiente, mai ales în gospodăriile cu mulți copii. În aceste situații, asigurarea hranei, îmbrăcămintei și rechizitelor necesare pentru școală devine tot mai problematică. Astfel, în comunitățile analizate, veniturile familiilor rome sunt, adesea, limitate și fragmentate, iar efortul de a susține participarea școlară a copiilor este împovărător, în special în familiile numeroase.

> *Avem suficienți bani pentru facturi. Financiar, totul este în regulă.* (părinte de copil neșcolarizat, mediul urban).
> *[Ajung banii, doamnă, de la o lună la alta?] Sincer, sincer. Nu, nu. Suntem multe persoane, chiar dacă am ajutor social de 20, 21 de milioane, și alocația de 43 [lei] pe lună, nu ajung. Pentru că dacă fac două feluri de mâncare astăzi, pe seară trebuie să fac altceva. Iarăși. Da, sunt copii, sunt în creștere, le mai trebuie și lor ceva.* (părinte de copil neșcolarizat, mediul urban).
> *Ca să vă spun așa, la mine e mai greu că eu am mai mulți. Și că trebuie să iau la fiecare, știți? Trebuie să-i îmbrac pe fiecare. Că dacă îl iau la școală, trebuie să-i iau și la ăsta și la ăsta. Nu că acum ar sta acasă, știi, și nu contează. La școală trebuie să fie... Dar oricum ne descurcăm. Facem tot posibilul și facem.* (focus grup, părinți ai elevilor, mediul urban).

Deprivarea alimentară

☑ Pespectiva elevilor

Răspunsurile elevilor romi la întrebarea „*Cât de des ți se întâmplă să nu ai mâncare suficientă*?" indică, în majoritatea cazurilor, absența acestei forme de vulnerabilitate: peste 80% dintre respondenți afirmă că nu au fost niciodată în situația de a nu avea mâncare suficientă. Cu toate acestea, aproape o cincime dintre elevi s-au confruntat cu deprivare alimentară, manifestată în grade diferite de severitate. Astfel, 5% dintre elevi sunt afectați de deprivare foarte severă, lipsindu-le mâncarea suficientă în fiecare zi sau aproape zilnic, pentru alți 3% lipsa alimentelor este o problemă o dată sau de două ori pe săptămână, în timp ce aproximativ 9% se confruntă cu frecvențe mai reduse de deprivare alimentară - de câteva ori pe lună sau o dată la câteva luni.

Tabelul IV.1. Deprivarea alimentară în rândul elevilor de etnie romă (%)

Q: Cât de des ți se întâmplă să nu ai mâncare suficientă?; Sursa: sondajul în rândul elevilor

„Cât de des ți se întâmplă să nu ai mâncare suficientă?"	Ponderea răspunsurilor
niciodată	83%
o dată la câteva luni	6%
de câteva ori pe lună	3%
o dată - de două ori pe săptămână	3%
aproape în fiecare zi	2%
zilnic	3%

Analiza relevă variații importante în funcție de nivelul de învățământ: ponderea elevilor care au experimentat cel puțin o dată în ultimele luni lipsa alimentelor este mai redusă în rândul liceenilor (13%), comparativ cu elevii de gimnaziu (18%) și, mai ales, cu cei din învățământul profesional (23%). Aceste diferențe pot reflecta atât disparități socio-economice între diferite tipuri de trasee educaționale, cât și mecanisme de selecție sau de sprijin diferite.

Un alt factor puternic asociat cu deprivarea alimentară este nivelul de educație al părinților. Datele indică o relație invers proporțională evidentă: pe măsură ce crește nivelul educațional al părinților, scade frecvența experiențelor de deprivare alimentară în rândul copiilor. Astfel, proporția elevilor care au trecut cel puțin o dată printr-o astfel de situație este de aproximativ 25% în rândul celor ai căror părinți nu au absolvit nicio formă de învățământ, comparativ cu doar 10% în cazul elevilor cu părinți care au studii superioare.

☑ Perspectiva cadrelor didactice

Răspunsurile oferite de către profesori cu privire la resursele de care dispun elevii pentru școală (vezi capitolul IV.2. graficul IV.11), au următoarea distribuție: doar un sfert dintre cadrele didactice apreciază că toți elevii romi au fie pachet de acasă, fie bani pentru a-și cumpăra mâncare la școală, 42% afirmă că majoritatea elevilor romi dispun de acest tip de resurse, în timp ce 16% sunt de părere că doar o mică parte dintre elevii romi din clasele lor nu își pot asigura hrana necesară în timpul programului școlar.

☑ Perspectiva părinților

Pe parcursul interviurilor sau focus-grupurilor cu părinți, au fost relatate și experiențe de **insecuritate alimentară, uneori foarte severă**. În perioadele în care resursele disponibile nu au permis asigurarea unei alimentații minim adecvate pentru copii, singurele soluții au fost unele de **subzistență.**

[Au fost zile în care nu ați putut să asigurați mâncare copiilor?] Doamnă, pe cuvânt, fiind patru (copii.n.n), neajutată de nimeni... Au fost zile în care le fierbeam la toți patru orez cu puțin zahăr și mâncam. Au fost zile grele dar na... A fost vremea aia cu ștevia, cu urzicile...
(părinte de elev, focus-grup, urban)

IV.1.4. Bunurile personale și dotările gospodăriei

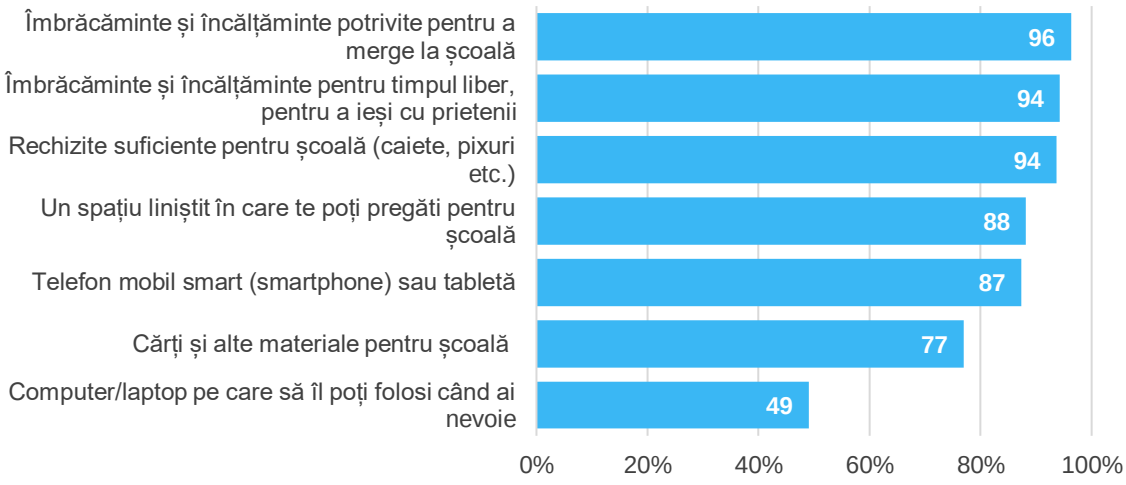
În chestionarul aplicat elevilor, dotarea materială de care dispun aceștia a fost evaluată prin intermediul unui set de itemi care vizează accesul individual la resurse necesare participării școlare și integrării sociale. Astfel, respondenții au fost invitați să indice existența unor bunuri personale prin întrebarea: „*Mai jos sunt enumerate mai multe lucruri. Pe care dintre acestea le ai tu*?", fiecare element fiind evaluat separat, printr-o scală de răspuns dihotomică („da"/„nu"). Itemii incluși surprind accesul la îmbrăcăminte adecvată pentru școală și timpul liber, rechizite și materiale educaționale, dispozitive tehnologice (computer, smartphone sau tabletă), precum și existența unui spațiu liniștit pentru studiu.

Complementar, condițiile materiale ale gospodăriei au fost investigate prin întrebarea: „*În gospodăria în care locuiești există următoarele*?", care utilizează aceeași scală de răspuns dihotomică („da"/„nu"). Itemii se referă atât la utilități de bază (apă curentă, canalizare, apă caldă, căldură, energie electrică), cât și la dotări domestice și bunuri relevante pentru evaluarea nivelului de trai (baie în locuință, mașină de spălat, frigider, autoturism, televizor, acces la internet, bibliotecă).

Peste 9 din 10 elevi declară că dețin *îmbrăcăminte și încălțăminte potrivite pentru a merge la școală,* respectiv pentru *timpul liber*, dar și r*echizite suficiente pentru școală*. Elevii afirmă în ponderi asemănătoare că *au un spațiu liniștit în care se pot pregăti pentru școală* și *smartphone sau tabletă* (88%, respectiv 87%) și în proporții mai reduse, că dețin *cărți și alte materiale pentru școală* (77%) și *computer/laptop pe care să îl poată folosi când au nevoie* (49%). (vezi graficul IV.5)

Graficul IV.5. Bunurile personale deținute de elevii romi (%)

Q: Mai jos sunt enumerate mai multe lucruri. Pe care dintre acestea le ai tu?
Procentele celor care au raspuns DA la intrebare. Sursa: sondajul în rândul elevilor.

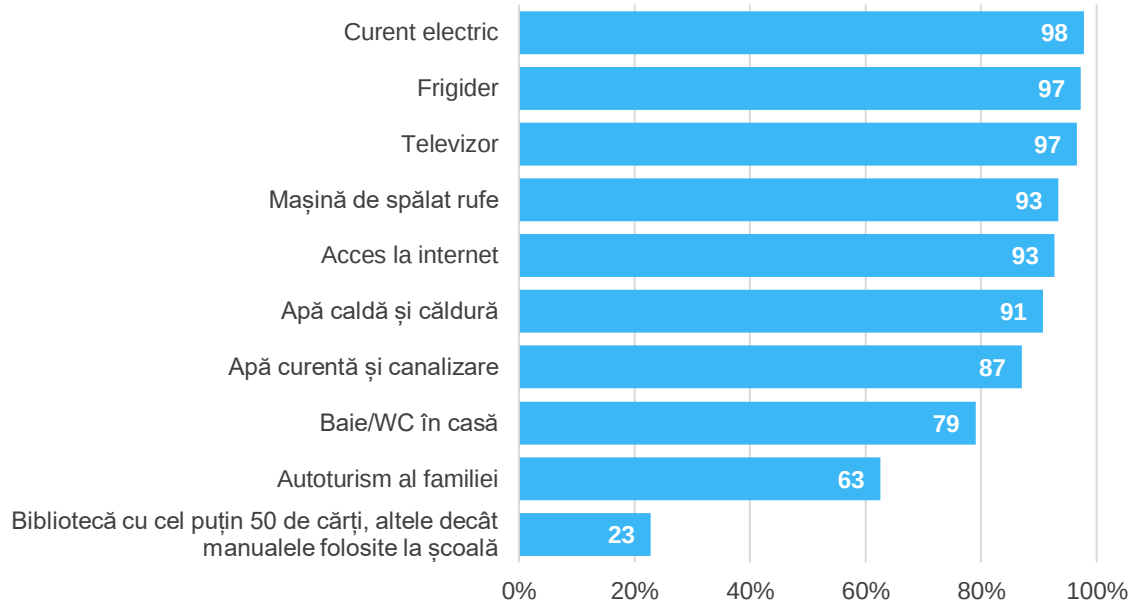


În ceea ce privește dotările gospodăriei în care locuiesc, aproape toți elevii romi afirmă că dispun de electricitate (98%) și beneficiază de bunuri esențiale – frigider (97%), televizor (97%) sau mașină de spălat rufe (93%) (vezi Graficul IV.6). De asemenea, gospodăriile sunt dotate, în general, cu: acces la internet

(93%), apă caldă și căldură (91%), precum și apă curentă și canalizare (87%) În același timp, este problematic că 20% dintre elevi afirmă că locuința lor nu este dotată cu baie/WC în interior, iar 9% declară că în gospodărie nu există apă caldă și căldură. Doar în 23% dintre gospodării există o bibliotecă cu cel puțin 50 de cărți, altele decât manualele școlare.

Graficul IV.6. Dotările gospodăriei în care locuiesc elevii romi (%)

Q: În gospodăria în care locuiești există următoarele?
Procentele celor care au raspuns DA la intrebare. Sursa: sondajul în rândul elevilor.



Pentru a avea o imagine mai clară a diferențelor dintre grupuri, au fost construiți indici de numărare pentru fiecare set de itemi prezentați mai sus, cu valori între 0-7 în cazul bunurilor deținute (0= nu deține niciun bun din listă, 7= deține toate bunurile din listă), respectiv 0-10, în cazul dotărilor gospodăriei (0=nici o dotare, 10= toate dotările din listă). Ulterior, acești indici au fost intersectați cu variabile socio-demografice relevante, precum mediul de rezidență al elevului, regiunea în care se află școala, educația părinților, dar și variabile ce țin de participarea școlară a elevilor – media generală din ultimul an școlar sau numărul de absențe nemotivate[8]. În urma acestor analize au fost obținute următoarele rezultate semnificative statistic:

Referitor la **indicele de bunuri personale**:

- elevii de liceu au, în medie, mai multe bunuri personale decât cei din gimnaziu și din învățământul profesional, în timp ce elevii din învățământul profesional nu diferă semnificativ de cei din gimnaziu. Diferențele dintre nivelurile de învățământ sunt susținute mai ales de faptul că elevii de liceu raportează mai frecvent existența unui computer/laptop, a cărților/materialelor pentru școală, a unui smartphone/tablete și a unui spațiu liniștit pentru învățat.
- indicele de bunuri personale crește, în general, odată cu nivelul educației parentale.
- creșterea nivelului de resurse materiale individuale, măsurată prin indicele bunurilor deținute, este asociată pozitiv cu performanța școlară: fiecare unitate suplimentară pe acest indice corespunde, în medie, unei creșteri de aproximativ 0,196 puncte a mediei generale din anul școlar anterior.

[8] Aceste variabile au fost extrase din SIIR, Modulul Segregare, și adăugate ulterior bazei de date rezultată din sondajul în rândul elevilor romi.

- regiunea București–Ilfov se diferențiază semnificativ de celelalte regiuni în ceea ce privește nivelul resurselor materiale individuale, elevii înregistrând, în medie, cu aproximativ 0,5–0,9 unități mai mult pe indicele bunurilor personale. În schimb, între celelalte regiuni nu se observă diferențe semnificative statistic.

- un nivel mai ridicat al resurselor materiale individuale se asociază cu o probabilitate mai scăzută de repetenție: fiecare unitate suplimentară pe indicele bunurilor personale corespunde, în medie, unei reduceri de aproximativ 27% a probabilității de a fi repetent.

- numărul de absențe nemotivate scade pe măsură ce cresc resursele materiale individuale: fiecare unitate suplimentară pe indicele bunurilor personale se asociază, în medie, cu o reducere de aproximativ 13% a numărului de absențe.

Referitor la **indicele privind dotările gospodăriei**:

- elevii de liceu provin, în medie, din gospodării mai bine dotate decât cei din gimnaziu și din învățământul profesional, în timp ce elevii din învățământul profesional nu diferă semnificativ de cei din gimnaziu. Elevii de liceu se disting prin raportarea mai frecventă a existenței unui autoturism în familie, a unei băi/WC în casă, a unei biblioteci de minimum 50 de cărți și a apei curente/canalizării.

- indicele dotărilor gospodăriei se corelează pozitiv cu nivelul de educație al părinților, valorile medii ale indicelui fiind mai mari în cazul elevilor care provin din familii cu părinți cu nivel de educație mai ridicat.

- Regiunea București–Ilfov se diferențiază semnificativ de celelalte regiuni în ceea ce privește indicele dotărilor gospodăriei, valorile medii ale acestuia fiind cu aproximativ 0,7–1,4 unități mai mari. Între celelalte regiuni, diferențele nu sunt semnificative din punct de vedere statistic.

- un nivel mai ridicat al indicelui dotărilor gospodăriei se asociază cu o probabilitate mai scăzută de repetenție: fiecare unitate suplimentară pe acest indice corespunde, în medie, unei reduceri de aproximativ 22% a probabilității de a fi repetent.

- de asemenea, nivelul mai ridicat al indicelui dotărilor gospodăriei se asociază cu un număr mai redus de absențe nemotivate: fiecare unitate suplimentară pe acest indice corespunde, în medie, unei scăderi de aproximativ 9,5% a numărului așteptat de absențe.

Analiza indicilor bunurilor personale și ai dotărilor gospodăriei evidențiază că resursele materiale ale elevilor sunt strâns corelate cu nivelul de educație al părinților și cu nivelul de învățământ urmat. Elevii de liceu beneficiază, în medie, de mai multe bunuri personale și provin din gospodării mai bine dotate decât cei din gimnaziu sau învățământul profesional. Contextul regional influențează, de asemenea, distribuția resurselor, regiunea București–Ilfov evidențiindu-se prin niveluri mai ridicate ale ambilor indici.

Resursele materiale mai ridicate se asociază cu performanțe școlare mai bune și cu comportamente educaționale mai favorabile: elevii cu mai multe bunuri personale și gospodării mai bine dotate tind să înregistreze medii mai mari, au un risc mai scăzut de repetenție și un număr mai redus de absențe.

IV.1.5. Aspecte privind locuirea

Dimensiunea privind locuirea a fost acoperită în sondajul elevilor prin doi indicatori. Primul face referire la structura gospodăriei/formele de locuire ale elevilor, operaționalizat prin întrebarea: „*În timpul anului școlar, locuiești cu… (bifează toate variantele care se potrivesc cu situația ta*)”, care permite selectarea multiplă a

răspunsurilor. Variantele incluse surprind diverse configurații rezidențiale, de la coabitarea cu ambii părinți sau cu un singur părinte, până la situații de locuire extinsă (cu frați, bunici sau alte rude), forme alternative (plasament familial, cămin) sau alte aranjamente neclasificate.

Al doilea indicator vizează satisfacția elevilor cu privire la condițiile de locuire, care a fost măsurată pe o scală de tip Likert în cinci trepte, de la „foarte nemulțumit" la „foarte mulțumit". Această scală permite surprinderea dimensiunii subiective a evaluării condițiilor de locuire.

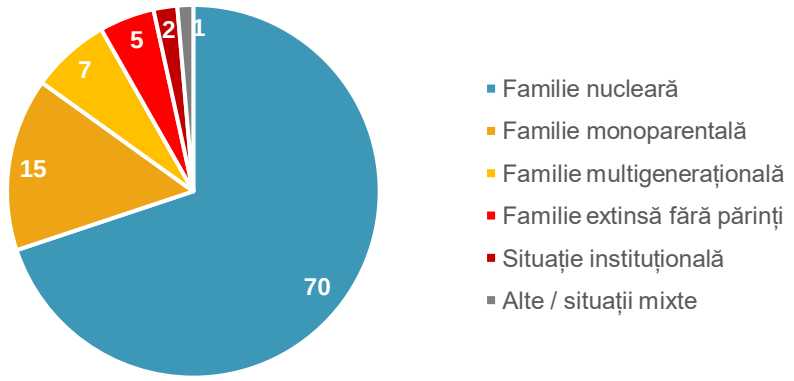
Condițiile de locuire din comunitățile investigate au fost explorate și prin componenta calitativă a cercetării, în interviurile cu copii neșcolarizați sau aflați în situație de abandon școlar, cu părinții acestora, precum și cu reprezentanți ai autorităților locale.

Structura locuirii

Majoritatea elevilor romi (70%) locuiesc în cadrul familiei nucleare, alături de ambii părinți și, după caz, frați sau surori (vezi Graficul IV.7). Elevii declară într-o pondere semnificativă (15%) că trăiesc în gospodării monoparentale, iar 7% locuiesc împreună cu familia extinsă, incluzând bunici. Situațiile în care elevii trăiesc fără părinți, dar în grija unor rude apropiate (5%) sau în centre de plasament (2%) sunt mai puțin frecvente, dar indică existența unor contexte familiale vulnerabile.

Graficul IV.7. Structura locuirii elevilor de etnie romă (%)

(structură familială recodificată). Sursa: sondajul în rândul elevilor.



Din analiza datelor în funcție de variabilele socio-demografice (mediul de rezidență al elevului, nivelul de învățământ), se observă faptul că elevii care trăiesc în familii monoparentale se regăsesc mai frecvent în mediul urban decât în rural (20% vs 12%), iar cei care trăiesc în familii multigeneraționale se află mai frecvent în ciclul gimnazial (8%) și mai puțin în cel profesional (2%) și liceal (5%).

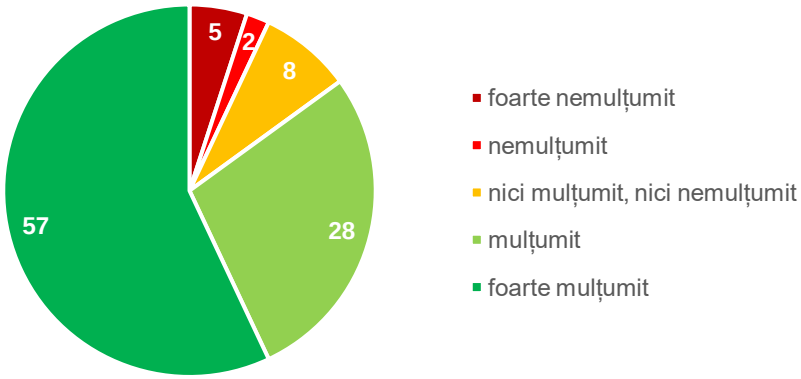
Satisfacția față de condițiile de locuire

☑ Perspectiva elevilor

Distribuția răspunsurilor elevilor indică un nivel foarte ridicat de satisfacție față de condițiile de locuire. Ponderea celor care se declară mulțumiți sau foarte mulțumiți este de 85% (cumulat), ceea ce arată că majoritatea covârșitoare a respondenților percep pozitiv condițiile lor de locuire. Frecvența celor nemulțumiți sau foarte nemulțumiți este redusă (7% cumulat), ca și a celor care se situează pe o poziție intermediară pe scala de mulțumire (8%). Aceste rezultate trebuie înțelese ca percepții subiective și nu ca indicator obiectiv al condițiilor de locuire. Răspunsurile elevilor pot reflecta, cel puțin parțial, o adaptare a standardelor de referință la contextul care le este familiar, și nu condiții de locuire corespunzătoare.

Graficul IV.8. Nivelul de satisfacție față de condițiile de locuire (%)

Q. Cât de mulțumit ești de...?; Sursa: sondajul în rândul elevilor.



Analiza privind variația nivelului de satisfacție al elevilor romi în funcție de unele variabile socio-demografice (mediul de rezidență al elevului, regiunea în care se află școala, nivelul învățământ, indicele dotărilor gospodăriei, indicele bunurilor personale deținute) arată următoarele:

- satisfacția față de condițiile de locuire este ușor mai ridicată în mediul urban, comparativ cu mediul rural.
- satisfacția față de condițiile de locuire este mai ridicată în rândul elevilor de liceu comparativ cu cei de gimnaziu.
- satisfacția față de condițiile de locuire crește odată cu indicele dotărilor gospodăriei.

☑ Pespectiva copiilor aflați în abandon sau neșcolarizați

Interviurile realizate cu copii neșcolarizați sau aflați în abandon școlar indică de asemenea un model de locuire în familia nucleară, dar și prezența frecventă a familiilor extinse sau monoparentale. Gospodăriile sunt adesea numeroase, cu 5–6 membri sau chiar mai mulți, ceea ce amplifică presiunea asupra resurselor disponibile.

> *Locuiesc cu bunica, cu moșu', cu mama, cu tata.[…] Și câte persoane locuiesc cu tine? Suntem șase.* (copil neșcolarizat, mediul urban).

În ceea ce privește condițiile de locuire, majoritatea copiilor nu percep lipsuri majore legate de calitatea locuirii, unii dintre ei considerând că locuiesc în condiții satisfăcătoare, în special în raport cu spațiul disponibil sau încălzirea locuinței. Această evaluare reflectă însă, mai degrabă, o adaptare la contextul de viață, decât o evaluare realistă a bunăstării. De fapt, aceiași copii menționează frecvent deficiențe legate de dotările locuinței, fără a le problematiza explicit. De exemplu, utilizarea lemnelor pentru încălzire este uneori percepută ca o normalitate și nu ca o sursă de disconfort.

Totuși, atunci când discută despre aspecte problematice, copiii evidențiază mai ales factori de mediu care influențează negativ participarea școlară. În mediul rural, starea precară a drumurilor îngreunează accesul la școală, în special în condiții meteorologice nefavorabile. La nivelul locuinței, lipsa unui spațiu adecvat pentru studiu sau existența unui mediu tensionat (zgomot, conflicte în vecinătate) afectează capacitatea de concentrare și motivația pentru învățare.

> *[Aveai masă, ceva, să stai să îți faci temele?] Nu. Mă puneam întinsă în pat, cu caietul, puneam ceva sub caiet că patul se lăsa și, îmi aduc aminte, greșeam mereu scrisul.* (copil de neșcolarizat, rural)

☑ Pespectiva părinților

Părinții copiilor neșcolarizați sau ai celor care au abandonat școala descriu destul de frecvent și explicit dificultățile cu care se confruntă, multe dintre acestea fiind cu referire la condițiile de locuire. Acestea includ supraaglomerarea locuinței, condiții precare de igienă sau infrastructură. Multe dintre relatările părinților evidențiază un nivel scăzut al calității locuirii, ceea ce subminează capacitatea familiei de a susține participarea școlară a copiilor.

> *Copilul meu este necăjit, doamnă. Amărât. Mă credeți? O singură cameră cu șase oameni. Spate în spate cu copiii, cu ei doi, șase. Se doarme într-o cameră, că e necăjit. Chiar dacă te duci la muncă, uite, ba îmbrăcăminte la copii, ba mâncare și uite cum e în ziua de azi, e scumpă mâncarea, doamnă. E scumpă rău.* (părinte de copil neșcolarizat, urban)

Relatările părinților evidențiază de asemenea condițiile precare și infrastructura deficitară din proximitatea locuinței, care generează bariere cotidiene de acces la educație, afectând participarea școlară a copiilor.

> *Și acum este oleacă greu acolo la noi. Că este noroi, până vine copilul la școală. Trebuie să-și ia două perechi de încălțări în picioare. Una de...prin glod (noroi, n.n.) și una ca să vină la școală, ca să nu murdărească școala.* (părinte copil neșcolarizat, urban)

☑ Pespectiva autorităților locale

Analiza este susținută și de perspectivele reprezentanților autorităților locale, care confirmă caracterul inegal al condițiilor de trai în comunitățile analizate. Aceștia semnalează existența atât a unor familii cu condiții bune de locuire, cât și a unor gospodării marcate de lipsuri materiale majore.

> *Condițiile de locuit sunt bune, să știți. Au tot ce le trebuie, au și toalete în casă, au și băi acuma. Nu mai e... Prea puțin, mai sunt zona aia acolo la... avem o zonă mai marginală acolo la intrare, undeva... dar și ei... Acum am văzut că fac și ei. Au mari dificultăți materiale, să spun așa. Da, din punct de vedere financiar.* (asistent social, interviu, rural).

Reprezentanții autorităților locale semnalează o problemă structurală majoră: lipsa actelor de proprietate pentru locuințe. Deși unele gospodării sunt înregistrate, absența documentelor legale limitează accesul la utilități (electricitate, apă, canalizare) și la acte de identitate stabile. În consecință, apar soluții informale, precum racordarea improvizată la rețele sau împrumutul de resurse între vecini.

> *Vreau să mai spun un singur lucru: acolo toată lumea nu are acte de casă. Asta e problema noastră. Mai nou, de un an de zile, nu le-au mai făcut buletine cartonate normale, le-au făcut buletine provizorii. Lumea e foarte revoltată, foarte supărată. Nu au acte de casă. Adică au înregistrat la impozite și taxe, unde se plătește impozit, dar nu ai document ca să-ți faci și tu actul de identitate. E o problemă foarte mare.* (mediator sanitar, interviu, urban).

> *Sunt o parte care plătesc, sunt o parte care își împrumută vecinii. Pentru că neavând acte pe acele imobile, nu le-a mai permis E-ON-ul să își tragă curent.* (reprezentant autorități locale, urban).

Chiar și în comunitățile racordate la utilități de bază, persistă deficiențe importante: încălzirea se realizează frecvent cu lemne, canalizarea este adesea absentă, iar distanțele mari până la școală îngreunează accesul copiilor la educație. Supraaglomerarea locuințelor reprezintă o altă problemă recurentă menționată și de reprezentanții autorităților locale.

> *Media numărului de membri pe familie e destul de ridicată în comunitate. Cele mai numeroase familii… cam două camere și suprafață 25–30 mp. Avem situații grele: au grijă de 10 copii.* (reprezentant autorități locale, interviu, rural).

IV.1.6. Satisfacția față de starea de sănătate. Accesul la servicii medicale

Chestionarul adresat elevilor de etnie romă a inclus o întrebare cu itemi multipli de autoevaluare a gradului de mulțumire față de mai multe dimensiuni relevante ale vieții, între care și starea de sănătate.

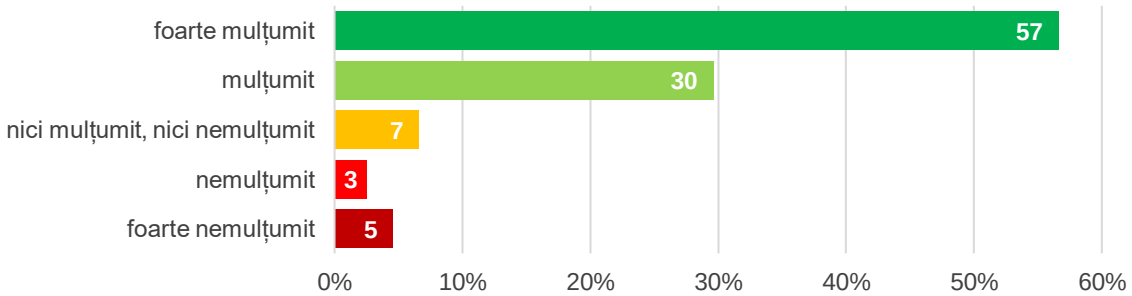
În același timp, analiza datelor calitative (interviuri și focus-grupuri cu părinți, copii și actori instituționali) oferă un cadru complementar pentru înțelegerea condițiilor structurale care modelează această percepție. În contextul comunităților rome, accesul la servicii de sănătate este adesea caracterizat prin discontinuitate, bariere economice sau instituționale și dependență de intervenții punctuale, ceea ce poate limita prevenția și intervenția timpurie. Aceste constrângeri pot avea efecte cumulative asupra parcursului educațional, prin absențe repetate, dificultăți de dezvoltare neadresate sau scăderea capacității de implicare școlară. În această logică, sănătatea funcționează ca un mecanism de mediere între condițiile socio-economice și rezultatele educaționale, contribuind la reproducerea inegalităților în absența unor intervenții integrate la nivel comunitar și instituțional.

☑ Perspectiva elevilor

Distribuția răspunsurilor elevilor indică un nivel ridicat de satisfacție față de starea de sănătate, majoritatea covârșitoare raportând evaluări pozitive. Astfel, peste jumătate dintre respondenți (57%) se declară „foarte mulțumiți”, iar aproximativ o treime (30%) „mulțumiți”, ceea ce sugerează o percepție generală favorabilă asupra propriei sănătăți.

Graficul IV.9. Satisfacția față de starea de sănătate (%)

Q: Cât de mulțumit ești de starea ta de sănătate?; Sursa: sondajul în rândul elevilor.



Pe de altă parte, proporția relativ redusă de elevi care se declară nemulțumiți (3%) sau foarte nemulțumiți (5%) indică totuși existența unui segment vulnerabil, pentru care starea de sănătate poate constitui un factor

de risc în raport cu participarea școlară. Chiar dacă numeric acest grup este minoritar, relevanța sa analitică este importantă, întrucât problemele de sănătate pot amplifica dificultățile educaționale deja existente.

Analiza distribuției răspunsurilor în funcție de genul elevilor relevă ușoare variații în autoevaluarea sănătății: băieții tind să raporteze niveluri de satisfacție mai ridicate (89% - procente cumulate de mulțumire, respectiv suma răspunsurilor „mulțumit" și „foarte mulțumit") comparativ cu fetele (84% - procente cumulate de mulțumire). În rândul fetelor se remarcă o pondere ușor mai mare și în zona de insatisfacție (8% - procente cumulate de nemulțumire, respectiv „nemulțumit" și „foarte nemulțumit"), comparativ cu băieții (6%).

☑ Pespectiva copiilor aflați în abandon sau neșcolarizați

Datele obținute din interviurile cu copiii de etnie romă neșcolarizați sau care au abandonat școala evidențiază o serie de aspecte relevante privind relația dintre accesul la servicii de sănătate și participarea școlară.

Deși cadrul legal prevede acces gratuit la servicii medicale pentru copii, indiferent de statutul de asigurat al părinților, datele calitative indică faptul că neasigurarea adulților din gospodărie generează bariere indirecte în accesarea efectivă a acestor servicii. În practică, utilizarea serviciilor medicale de către copii depinde de capacitatea părinților de a interacționa cu sistemul de sănătate (programări, deplasare, relația cu medicii, continuitatea urmăririi medicale), iar lipsa asigurării poate descuraja sau limita aceste interacțiuni.

> *Nimeni [nu are asigurare]. Avea tatăl meu ajutor social și prin ajutor social i-a făcut asigurare. Da acum nu mai avem.* (copil în abandon, interviu individual, rural)

Această situație produce un efect de vulnerabilitate cumulativă: chiar dacă dreptul formal există, accesul real este mediat de resursele și statutul părinților**.** Astfel, copiii din familii neasigurate pot ajunge să beneficieze mai rar de servicii preventive sau de monitorizare medicală, iar intervențiile tind să fie întârziate sau fragmentate. În acest sens, accesul la sănătate al copiilor nu poate fi analizat exclusiv la nivel individual, ci trebuie înțeles în contextul mai larg al incluziunii sociale și al accesului familiei la servicii publice.

Necesitatea utilizării mijloacelor de transport pentru a ajunge la cea mai apropiată unitate sanitară semnalează o barieră geografică specifică mediului rural. Această constrângere poate genera întârzieri în accesarea serviciilor medicale, costuri suplimentare pentru familie și, implicit, perioade mai lungi de absență școlară în cazul îmbolnăvirilor.

> *Pentru noi, da, trebuie cu mașina. Și mașina ne ia 50 de lei sau 60 de lei până acolo.* (copil în abandon, interviu individual, rural)

Faptul că, în situații de urgență, părinții copiilor se adresează spitalului din cel mai apropiat oraș subliniază dependența comunităților rurale de infrastructura urbană pentru servicii medicale specializate. Această realitate poate contribui indirect la inegalități educaționale, deoarece sănătatea precară și accesul dificil la servicii medicale pot afecta frecvența și performanța școlară.

☑ Pespectiva părinților

Datele calitative provenind atât din interviurile individuale cu părinții copiilor neșcolarizați sau ai celor care au abandonat școala, cât și din focus-grupurile cu părinți ai elevilor romi întăresc imaginea interdependenței dintre accesul la servicii medicale, vulnerabilitatea socio-economică și cea educațională a copiilor de etnie romă.

Pentru părinții care au asigurare medicală, accesul cel puțin formal la servicii medicale reflectă existența unui minim capital instituțional disponibil. Și în cazul acestora însă, accesul efectiv este condiționat de factori logistici (distanță, costuri de transport, frecvența redusă a prezenței medicului în comună). Necesitatea utilizării microbuzului sau a taxiului pentru a ajunge la unitatea sanitară cea mai apropiată aduce o presiune financiară suplimentară asupra familiilor, dificil de acoperit în contexte familiale precare.

> *Aici avem o problemă, pentru că în zona noastră, aici, nu există un autobuz, asta e o problemă foarte mare…. Adică eu dacă am o problemă propriu-zis, o programare, am o problemă cu ambii copii cu dantura. … și atunci să trebuiască să plătesc un taxiu. Și nu mi se pare normal. Mi se pare normal să bage un autobuz... Doar taxiuri…* (părinte elev neșcolarizat, interviu individual, rural)

Prezența medicului de familie doar o data-de două ori pe săptămână la cabinetul din localitate reflectă o infrastructură medicală limitată, care poate conduce la amânarea consultațiilor sau la tratamente incomplete.

> *Și acum avem în comună la noi [medic] care vine de două ori pe săptămână.* (părinte elev, focus-grup părinți, rural)

Absența medicului din comunitate, compensată parțial în percepția membrilor comunității prin intervenția unui mediator sanitar de la nivelul autorității locale, este descrisă fără contestare explicită, reflectând un proces de adaptare la deficitul de servicii, în care standardele de acces sunt ajustate în funcție de resursele disponibile.

> *Nu avem [medic], dar mai vine o doamnă de la primărie [mediatorul sanitar], dacă știți, de două ori pe săptămână.* (părinte elev, focus-grup, rural)

Mediatorul sanitar devine astfel un substitut funcțional al sistemului medical formal, deși rolul său este limitat la facilitare și intermediere, nu include furnizarea efectivă de servicii medicale. Această substituție indică o dependență de mecanisme compensatorii, care pot asigura un minim de legătură cu sistemul, dar nu pot înlocui accesul constant la îngrijire.

Un aspect frecvent menționat și în discuțiile cu părinții copiilor de etnie romă (școlarizați sau neșcolarizați) este modificarea statutului de co-asigurat al unor mame casnice, ca urmare a schimbărilor legislative recente. Pierderea asigurării medicale implică nu doar costuri suplimentare, ci și o creștere a vulnerabilității familiale. Atunci când familia este constrânsă financiar să prioritizeze cheltuielile, investiția în educație (rechizite, transport școlar, participare constantă) poate deveni secundară.

> *Pentru că soțul meu este angajat, cu acte, cu tot ce trebuie, așa eram și eu co-asigurată…. și când s-a dat legea, eu nu mai sunt… (părinte elev, focus-grup, rural)*
> *Eu nu sunt asigurată…, că mă ia după soț. Acuma nu mai merge. Da, acuma trebuie să plătim.* (părinte elev, focus-grup, rural)

☑ Pespectiva autorităților locale

Interviurile realizate cu reprezentanți ai autorităților locale cu responsabilități în domeniul asistenței sociale sau comunitare indică o relație strânsă între accesul la servicii medicale, incluziunea socială și participarea educațională a copiilor de etnie romă.

Perspectiva actorilor instituționali pune în evidență probleme asemănătoare celor reflectate de discuțiile cu părinții, mutând însă accentul asupra statutului socio-economic precar al membrilor comunității rome. Este menționat în mod repetat accesul relativ bun al copiilor la servicii medicale gratuite, desi uneori în condițiile caracterului discontinuu al acestora.

> *Da, avem un medic care vine și deservește comunitatea. Sunt înscriși la medic. Vine cam de două ori pe săptămână. Vine marțea și joia sau vinerea. Deci vine de două ori, stă suficient timp, cred, ca să poată să-și rezolve fiecare problemele.* (asistent social, interviu individual, rural)

Absența unui medic de familie în anumite comunități rurale și necesitatea deplasării în oraș evidențiază inegalități teritoriale**.** Costurile de transport, timpul alocat și dependența de infrastructura locală de transport devin bariere suplimentare.

> *… oricând te-ai duce, de luni până vineri, este tot timpul aglomerat. Sunt persoane care au nevoie de o rețetă medicală, de o consultație....și zic eu, e părerea mea, le-ar fi imposibil să-i mai aducă și pe aceștia. Practic sunt doar 2 km…* (mediator comunitar, interviu individual, rural)

Un factor de vulnerabilitate administrativă și socio-economică menționat și de către reprezentanții autorităților locale este pierderea statutului de co-asigurat pentru unele persoane din comunitate, ca efect al legislației în vigoare.

> *E mai greu acum cu legea asta care a venit…, cu asigurații ăștia care au căzut. Fie de la salariați, fie de la pensionari, soția nu mai este [asigurată]… Și de la ajutorul social e numai titularul acum asigurat, ceilalți membri nu mai sunt.* (mediator sanitar, interviu individual, rural)

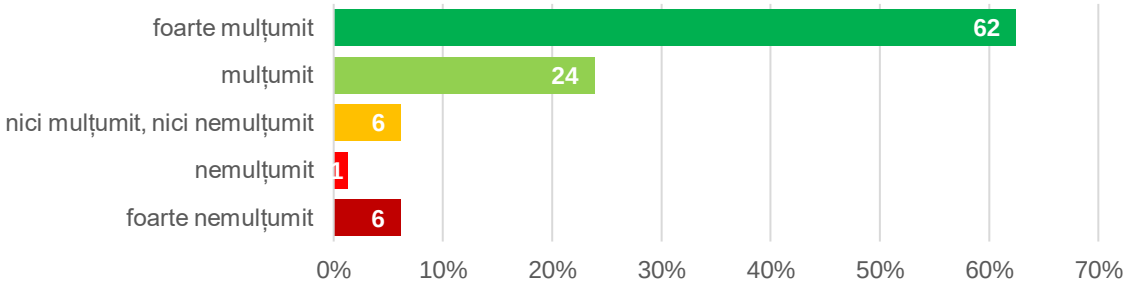
Din perspectivă educațională, această instabilitate poate genera insecuritate la nivel familial și diminuarea capacității părinților de a susține parcursul școlar al copiilor, contribuind la perpetuarea unor dezavantaje educationale deja conturate.

IV.1.7. Satisfacția față de relațiile de familie

Sondajul în rândul elevilor a inclus un item referitor la gradul de mulțumire al acestora față de relațiile din familia lor. Elevii au fost invitați să aprecieze acest aspect pe o scală în cinci trepte, de la „foarte nemulțumit” la „foarte mulțumit”.

Graficul IV.10. Mulțumirea față de relațiile din familie (%)

Q: Cât de mulțumit ești de relațiile din familia ta?; Sursa: sondajul în rândul elevilor.



Rezultatele indică un nivel ridicat de satisfacție, majoritatea elevilor plasându-se în zona pozitivă a scalei (86% fiind mulțumiți sau foarte mulțumiți). Răspunsurile neutre sunt puține (6%), iar cele care indică nemulțumire au o pondere similară.

Datele evidențiază așadar un climat familial perceput pozitiv de majoritatea elevilor, relațiile din familie constituind o resursă importantă de suport social și emoțional.

IV.1.8. Concluzii și recomandări

Concluzii

☑ Sondajul în rândul elevilor de etnie romă arată că nivelul educațional al părinților acestora este relativ scăzut, majoritatea având cel mult studii gimnaziale. Totodată, stocul educațional se conturează ca unul dintre factorii asociați cu performanțele școlare ale copiilor: elevii ai căror părinți au niveluri mai ridicate de educație obțin, în medie, rezultate școlare mai bune.

☑ Rezultatele cercetării relevă, de asemenea, un profil ocupațional precar al părinților, caracterizat printr-o participare redusă a mamelor pe piața muncii și printr-o rată ridicată a formelor precare de ocupare în cazul tatălor (muncă zilieră, activități ocazionale). Acest profil se reflectă în structura surselor de venit, în care predomină sursele instabile și transferurile sociale. Deși o parte semnificativă a elevilor percepe veniturile familiei ca fiind suficiente pentru a le acoperi nevoile, există segmente importante aflate la limita subzistenței.

☑ Datele indică faptul că participarea școlară a elevilor romi este puternic influențată de nivelul resurselor materiale, atât la nivel individual, cât și la nivelul gospodăriei. Accesul la bunuri esențiale pentru școală este relativ ridicat în cazul majorității elevilor, însă persistă inegalități semnificative în ceea ce privește resursele educaționale mai complexe, precum cărțile sau computerul, și condițiile de locuire (în special lipsa unor utilități de bază sau a unui spațiu adecvat pentru studiu).

☑ În același timp, rezultatele evidențiază o relație consistentă între resursele materiale și indicatorii participării școlare: elevii care dispun de mai multe bunuri personale și provin din gospodării mai bine dotate tind să aibă o prezență mai constantă la școală, un risc mai scăzut de repetenție și rezultate școlare mai bune. Aceste asocieri sunt mediate de factori structurali, precum nivelul de educație al părinților și contextul regional, indicând faptul că participarea școlară a elevilor romi este modelată de interacțiunea dintre condițiile socio-economice familiale și accesul la resurse educaționale adecvate.

☑ Deși majoritatea elevilor romi trăiesc în familii nucleare și declară un nivel ridicat de satisfacție față de condițiile de locuire, această percepție pozitivă trebuie interpretată în contextul unei adaptări la condiții de viață adesea precare. Din perspectiva participării școlare, condițiile de locuire apar ca un factor relevant,

dar indirect, care acționează prin intermediul resurselor și al mediului de viață. Lipsa unui spațiu adecvat pentru studiu, supraaglomerarea, infrastructura deficitară sau distanța față de școală generează bariere concrete în frecvența și implicarea școlară. Aceste dificultăți sunt mai vizibile în rândul copiilor neșcolarizați sau aflați în abandon, unde condițiile de locuire precare se corelează cu vulnerabilitatea educațională.

☑ Aproximativ o cincime dintre elevii de etnie romă afirmă că se confruntă cu deprivarea alimentară, în diferite grade. Deprivarea alimentară severă (cu o frecvență zilnică sau săptămânală) afectează 8% dintre elevi și este mai redusă în cazul elevilor ai căror părinți au un nivel de educație mai ridicat.

☑ Nivelul ridicat de satisfacție declarat de elevi față de relațiile familiale, caracterizat prin predominanța evaluărilor foarte pozitive și o incidență redusă a nemulțumirii, sugerează existența unui cadru relațional perceput ca stabil și suportiv.

☑ Sondajul în rândul elevilor romi conturează o percepție predominant pozitivă asupra propriei stări de sănătate. Totuși, această imagine în general favorabilă nu este omogenă: chiar și un segment relativ redus de elevi care se declară nemulțumiți indică prezența unor vulnerabilități relevante, care pot interfera cu frecvența, implicarea și continuitatea școlară.

☑ Deși copiii beneficiază legal de servicii medicale gratuite, utilizarea efectivă este mediată de statutul socio-economic și administrativ al părinților. Lipsa asigurării medicale a părinților afectează indirect accesul copiilor, indicând dependența de capitalul instituțional al familiei. Totodată, există bariere geografice și de infrastructură în mediul rural, care perpetuează inegalitățile teritoriale. Distanța față de servicii, costurile de transport și frecvența redusă a prezenței medicilor limitează accesul constant la servicii medicale. Dependența de infrastructura urbană pentru servicii medicale specializate accentuează decalajele între comunități.

☑ Schimbările legislative recente privind statutul de co-asigurat amplifică vulnerabilitatea la nivelul familiilor rome, pierderea asigurării pentru unii membri ai familiei generând presiuni financiare care reduc capacitatea de susținere a educației.

Recomandări

- Continuarea și extinderea programului ”A doua șansă” și la nivelul secundar superior, pentru a crește gradul de alfabetizare al populației de etnie romă.
- Continuarea programului național ”Masă sănătoasă”, pentru a veni în sprijinul copiilor ce provin din medii vulnerabile, inclusiv copiii romi.
- Susținerea transportului gratuit al elevilor la școală, în comunitățile rurale și aflate la distanță mare față de unitățile de învățământ.
- Simplificarea procedurilor de acordare a pachetelor de rechizite școlare gratuite.
- Extinderea modelului de servicii comunitare integrate (medicale, sociale, educaționale). Corelativ, extinderea prezenței și a rolului mediatorilor școlari și sanitari, cu mai buna lor integrare în relația școală-familie-servicii medicale. Sesiuni de informare pentru părinți cu privire la drepturile medicale ale copiilor, proceduri de urmat pentru accesarea serviciilor sociale, medicale (programări, documente etc.).

- Monitorizarea timpurie a riscurilor educaționale de absenteism din motive de sănătate.
- Programe educaționale compensatorii pentru elevii afectați de probleme de sănătate, de tip „Școală după școală”, recuperare accelerată pentru elevii cu absențe din motive medicale, adaptări curriculare temporare.
- Introducerea sistematică a educației pentru sănătate în școlile din comunități vulnerabile.

IV.2. DIMENSIUNI ALE INCLUZIUNII ȘCOLARE: RESURSE, RELAȚII ȘI SUPORT INSTITUȚIONAL

Rezumat executiv

Analiza datelor de sondaj în rândul profesorilor, cu privire la **accesul elevilor de etnie romă la resursele necesare pentru școală,** indică o structură diferențiată a evaluărilor cadrelor didactice, cu privire la bunurile de care dispun elevii din clasele la care predau. Cadrele didactice indică un nivel relativ bun de acces la resurse de bază pentru participarea școlară: 85% consideră că toți sau majoritatea elevilor au îmbrăcăminte și încălțăminte adecvată, iar peste 80% raportează acces la telefon sau tabletă. În același timp, aproximativ două treimi apreciază că elevii dispun de materiale educaționale (cărți, dicționare, atlase), iar trei sferturi consideră că rechizitele sunt disponibile pentru majoritatea sau toți elevii. Cu toate acestea, distribuția resurselor rămâne inegală: 10% dintre profesori afirmă că doar puțini elevi au îmbrăcăminte adecvată, iar un sfert indică acces limitat sau inexistent la materiale educaționale. Aproape o cincime semnalează lipsa rechizitelor pentru mulți elevi, iar 17% consideră că puțini sau niciun elev nu beneficiază de hrană la școală, sugerând persistența unor vulnerabilități în rândul unor elevi.

Condițiile de la nivelul școlii, infrastructura și dotările sunt evaluate pozitiv de către directorii unităților de învățământ participanți la sondaj, majoritatea declarând că unitățile școlare dispun de condiții adecvate pentru desfășurarea procesului educațional. Aspectul cel mai problematic evidențiat de răspunsurile directorilor este absența cabinetelor medicale, raportată de 59% dintre respondenți. Cu toate acestea, analiza calitativă relevă discrepanțe între această imagine pozitivă și experiența concretă a elevilor și părinților, care semnalează probleme legate de igienă în școli, lipsa unor resurse de bază sau transferul unor costuri către familie.

Atât analiza cantitativă, cât și cea calitativă indică o percepție, în general, pozitivă cu privire la **siguranța copiilor de etnie romă,** așa cum este aceasta evaluată de către toate categoriile de actori incluși în studiu. Totuși, analiza aprofundată a discursului indirect evidențiază existența unor factori de risc și vulnerabilități latente care nu apar întotdeauna în declarațiile directe. De asemenea, analiza identifică atât similarități, cât și divergențe privind percepția siguranței de către actorii investigați.

Analiza răspunsurilor oferite de către elevi în cadrul sondajului arată că majoritatea se simt în siguranță în toate contextele analizate, proporțiile situându-se în jurul valorilor de 90-96%. Cele mai ridicate niveluri sunt raportate pentru siguranța acasă și la școală, în timp ce valori ușor mai reduse apar în cazul drumului dintre casă și școală. Fetele rome percep niveluri ușor mai scăzute de siguranță decât băieții, în special pe drumul casă-școală. Elevii romi navetiști înregistrează niveluri mai scăzute de siguranță, în special la școală, în jurul școlii și pe drumul casă-școală.

Datele colectate din focus-grupurile realizate cu părinții elevilor de etnie romă susțin parțial concluziile analizei cantitative: majoritatea părinților afirmă că în general copiii lor sunt în siguranță, însă discursul indirect sugerează că percepția siguranței depinde în mare măsură de nivelul de supraveghere adultă și de reacția școlii în situații problematice.

Printre riscurile percepute de către copiii de etnie romă și părinții lor se numără aspecte care țin de siguranța în comunitate (câinii fără stăpân, drumurile nesigure pentru copii), aspecte care țin de școală (conflictele între copii, lipsa supravegherii în școli, dar și expunerea la jigniri pe criterii etnice) și elemente care țin de relația școală-părinți (comunicarea insuficientă din partea școlii).

Pe de altă parte, reprezentanții autorităților locale consideră comunitățile lor ca fiind sigure pentru copii, menționând incidente rare și izolate, de regulă asociate adulților și conflictelor familiale sau consumului de alcool.

Majoritatea elevilor romi raportează niveluri ridicate ale **stării de bine la școală**, ceea ce indică, în general, o experiență școlară pozitivă. O pondere redusă a elevilor raportează niveluri scăzute ale stării de bine, sugerând că aceste situații sunt totuși prezente. Elevii din școlile din mediul rural, precum și elevii de gimnaziu, înregistrează niveluri mai ridicate ale stării de bine, comparativ cu cei din școlile urbane, respectiv de la alte niveluri de învățământ.

Starea de bine la școală este asociată pozitiv cu sprijinul profesorilor, implicarea în învățare, cu sentimentul apartenenței la colectiv și cu sentimentul de siguranță în mediul școlar, fiind asociată negativ cu experiențele de bullying și discriminare.

În cadrul focus-grupurilor cu părinți, aceștia au exprimat, în general, opinii pozitive cu privire la starea de bine la școală a copiilor lor. Factorii care pot influența starea de bine a copiilor la școală, menționați de către părinți, se referă la relația dintre elevi și profesori, relațiile dintre colegi, discriminarea pe criterii etnice și rolul redus al serviciilor de sprijin precum consilierea școlară.

Măsurile pentru creșterea bunăstării elevilor romi, propuse de către directorii unităților de învățământ și inspectorii școlari pentru romi și minorități chestionați în cadrul sondajelor de opinie, sunt concentrate mai ales pe activități extracurriculare și inițiative de promovare a diversității. Printre propunerile cadrelor didactice se regăsesc mai frecvent creșterea accesului la sprijinul psiho-socio-educațional (consilieri școlari, logopezi, profesori itineranți și mediatori școlari), implementarea unor activități culturale comune sau formarea cadrelor didactice.

Conform datelor colectate prin chestionarul adresat consilierilor școlari, în anul școlar anterior, **activitatea de consiliere pentru elevii romi** este dominată de intervenții generale la nivel de clasă (82%), în timp ce intervențiile individuale și cele orientate către situații de risc rămân semnificativ mai puțin frecvente.

Principalele dificultăți întâmpinate în activitățile de consiliere și sprijin pentru elevii de etnie romă sunt lipsa timpului (47%) și dificultățile de implicare a elevilor și părinților (18–24%).

Cercetarea calitativă relevă că serviciile de consiliere școlară au o vizibilitate redusă în rândul elevilor și părinților și sunt rar percepute ca resurse relevante în gestionarea problemelor școlare, în timp ce sprijinul este căutat preponderent la cadrele didactice.

Introducere conceptuală și metodologică

Participarea școlară a copiilor de etnie romă nu poate fi înțeleasă exclusiv prin prisma accesului formal la educație, ci necesită o abordare extinsă, centrată pe conceptul de incluziune școlară. Literatura recentă subliniază că incluziunea presupune nu doar prezența în sistemul educațional, ci și accesul efectiv la resurse, relații de suport și un mediu sigur și favorabil dezvoltării (Rutigliano, 2020). În acest sens, dimensiunile analizate în acest capitol - resursele elevilor, dotările școlii, siguranța, starea de bine și sentimentul de apartenență, instanțele de sprijin, relațiile și suportul institutional - reprezintă determinanți esențiali ai participării școlare, influențând atât frecvența, cât și calitatea implicării elevilor în procesul educațional.

Literatura științifică evidențiază importanța abordării intersecționale a participării școlare. Experiențele elevilor romi sunt modelate de interacțiunea dintre etnie, statut socio-economic și condițiile de viață, ceea ce amplifică vulnerabilitățile și generează forme specifice de excluziune (Prior et al., 2022). În acest context, accesul la resurse materiale (rechizite, condiții adecvate de învățare), precum și calitatea infrastructurii școlare devin factori critici pentru menținerea participării.

Siguranța în mediul școlar este una dintre cele cinci domenii ale climatului școlar, așa cum sunt acestea operaționalizate în *Comprehensive School Climate Inventory – CSCI (2026)*. Elevii care se simt în siguranță la școală manifestă un angajament sporit în activitățile școlare și o motivație crescută pentru învățare, participă activ la procesul de învățare și dezvoltă reziliență psihologică (Wang & Degol, 2016).

Bunăstarea/starea de bine subiectivă în mediul școlar este definită de Taylor et al. ca “satisfacția elevilor față de viața lor școlară, experiențele și sentimentele pozitive pe care le au în cadrul școlii și convingerea că activitățile desfășurate la școală le oferă un scop și un sens” (2022, p. 14). Aceiași autori arată că interacțiunile pe care le au elevii în cadrul școlii influențează starea lor de bine, fiind important ca elevii să se simtă în siguranță, sprijiniți, să se simtă conectați cu școala lor și să aibă sentimentul că școala este potrivită pentru ei/răspunde nevoilor lor.

Studii recente evidențiază faptul că serviciile de consiliere școlară constituie un mecanism esențial de sprijin pentru copiii și adolescenții vulnerabili, oferind acces la intervenții de sănătate mintală și suport socio-emoțional într-un cadru instituțional accesibil (Warren et al., 2024). Intervențiile oferite în școală sunt asociate cu îmbunătățiri semnificative ale bunăstării psihologice și ale funcționării socio-emoționale a elevilor, având efecte pozitive inclusiv asupra comportamentului și adaptării școlare (Wang et al., 2024). Totodată, programele psiho-educaționale implementate la nivelul școlii contribuie la reducerea comportamentelor de bullying și la creșterea stimei de sine (Barba Muñoz et al., 2026). Consilierii școlari sunt poziționați strategic pentru a facilita accesul elevilor din grupuri vulnerabile la servicii de sprijin și pentru a implementa intervenții preventive și timpurii în mediul școlar (Lopez-Perry et al., 2024).

Rețelele de sprijin au un rol central în gestionarea dificultăților școlare și personale ale elevilor. Sprijinul parental este asociat cu bunăstarea psihologică și adaptarea generală, în timp ce relațiile cu colegii și profesorii influențează direct angajamentul școlar și sentimentul de apartenență (Martinot et al., 2022; Rathmann et al., 2021). În situații de risc, precum victimizarea sau performanța școlară scăzută, suportul profesorilor și colegilor funcționează ca factori protectivi, reducând impactul negativ al acestor experiențe (Coyle et al., 2021). Consilierii școlari contribuie la dezvoltarea rezilienței și a resurselor socio-emoționale, având un rol important în intervențiile preventive și de suport specializat (Chen & Qiu, 2024). Eficiența acestor mecanisme este maximă atunci când sprijinul este furnizat simultan de mai multe instanțe, într-o abordare integrată.

Dimensiunea relațională a incluziunii - relațiile cu cadrele didactice, colegii și actorii școlari - este esențială pentru dezvoltarea sentimentului de apartenență la mediul școlar. Studiile arată că un nivel scăzut al acestui

sentiment este asociat cu absenteismul și abandonul, în timp ce relațiile pozitive și sprijinul social contribuie la creșterea rezilienței educaționale (Moreira et al., 2025). Relațiile deficitare cu profesorii și colegii reduc semnificativ implicarea elevilor romi în activitățile școlare și afectează percepția valorii educației (Moreira et al., 2025). Cercetări pe tema bunăstării autopercepute, arată că aceasta este legată direct de climatul educațional, de relațiile cu profesorii și colegii și de sentimentul apartenenței la comunitatea școlară (Wang & Degol, 2016). Elevii care percep relații pozitive cu colegii și profesorii raportează o mai bună sănătate subiectivă și o satisfacție mai mare față de viața școlară (Markkanen et al., 2010).

Relevanța acestor dimensiuni pentru participarea la educație a copiilor de etnie romă derivă din faptul că ele surprind mecanismele prin care inegalitățile structurale se traduc în experiențe cotidiene ale elevilor, modelând relația acestora cu școala. Participarea școlară nu este doar rezultatul unei decizii individuale, ci al interacțiunii dintre condițiile materiale, cadrele instituționale și relațiile sociale în care elevii sunt integrați. În măsura în care aceste contexte produc siguranță, recunoaștere și suport, ele susțin angajamentul și continuitatea școlară; absența lor contribuie la distanțare, retragere și, în final, poate conduce la abandon educațional. Această abordare este esențială pentru înțelegerea mecanismelor care susțin sau, dimpotrivă, inhibă participarea educațională a copiilor romi.

Datele au fost colectate prin sondaje în rândul elevilor romi, profesorilor, directorilor unităților de învățământ și inspectorilor școlari pentru romi și minorități, completate de focus-grupuri cu părinți ai elevilor romi, interviuri cu copii nescolarizați și părinți ai acestora, dar și cu reprezentanți ai autorităților locale.

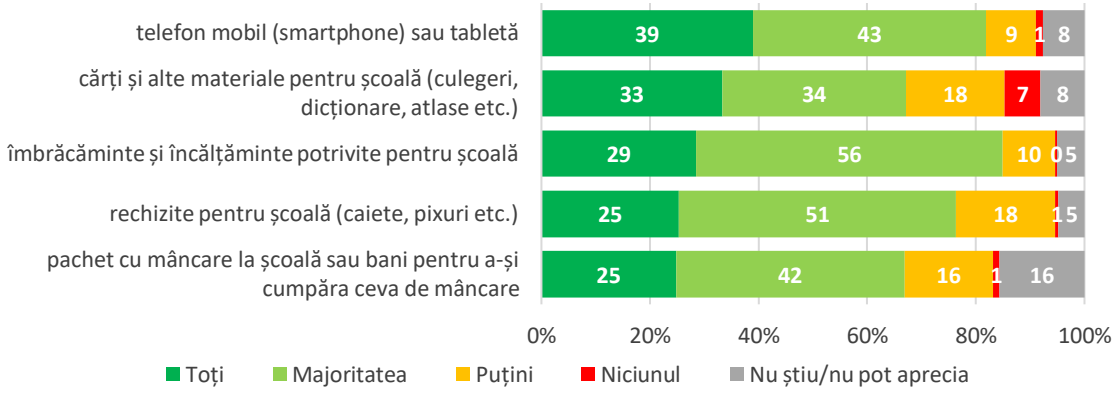
IV.2.1. Accesul elevilor romi la resurse necesare pentru școală – perspectiva cadrelor didactice

Chestionarul adresat profesorilor a inclus o întrebare referitoare la existența resurselor necesare pentru școală în rândul elevilor romi. Răspunsurile au fost distribuite pe o scală cu cinci categorii: „toți", „majoritatea", „puțini", „niciunul" și „nu știu/nu pot aprecia".

Îmbrăcămintea și încălțămintea potrivite pentru școală sunt considerate a fi prezente în cazul tuturor elevilor sau cel puțin al majorității, de către 85% dintre cadrele didactice, în timp ce 10% apreciază că doar puțini dintre elevii romi dețin aceste bunuri. Peste 80% dintre profesori consideră că majoritatea sau toți elevii au acces la telefon mobil sau tabletă. Aproximativ două treimi consideră că alte resurse precum cărțile, culegerile, dicționarele și atlasele sunt disponibile pentru toți sau pentru majoritatea elevilor, însă un sfert apreciază că puțini sau chiar niciun elev nu beneficiază de ele. În ceea ce privește rechizitele școlare, trei sferturi dintre profesori consideră că toți sau majoritatea elevilor au astfel de resurse, în timp ce aproape o cincime raportează lipsa lor în cazul multora sau chiar a tuturor elevilor. Două treimi dintre profesori apreciază că majoritatea sau toți elevii romi dispun de pachet cu mâncare la școală sau de bani pentru a-și cumpăra hrană, în timp ce 17% consideră că puțini sau niciun elev nu beneficiază de acestea.

Graficul IV.11. Proporția elevilor romi care dispun de resurse necesare pentru școală, conform percepției profesorilor (%)

Q: Câți dintre elevii romi din clasele cu care lucrați dispun de următoarele resurse necesare pentru școală?; Sursa: sondajul în rândul profesorilor.



IV.2.2. Condiții materiale de la nivelul școlii

În cadrul sondajului realizat în rândul directorilor, aceștia au oferit informații cu privire la facilitățile disponibile în unitățile de învățământ pe care le conduc. Evaluarea a vizat o serie de aspecte relevante pentru infrastructura școlară, printre care: amenajarea curții școlii (prezența băncilor, a spațiilor verzi etc.), existența unei săli și/sau a unui teren de sport, a unei biblioteci și a unui cabinet medical, precum și amplasarea grupurilor sanitare în interiorul clădirii. De asemenea, au fost abordate condițiile existente în sălile de clasă, respectiv gradul de confort (bănci adecvate, spații luminoase, aerisite și estetic amenajate), dotarea acestora cu echipamente IT (precum calculatoare, videoproiectoare sau table interactive), precum și existența laboratoarelor echipate corespunzător pentru desfășurarea orelor la disciplinele de profil (biologie, chimie, fizică, TIC). Chestionarul a vizat și evaluarea disponibilității materialelor didactice necesare pentru diferite discipline (hărți, dicționare, eprubete, substanțe chimice etc.).

În cadrul cercetării calitative, focus-grupurile cu părinții elevilor au inclus teme de discuție legate de condițiile materiale existente în școli.

☑ Perspectiva directorilor unităților de învățământ

Datele obținute din sondajul în rândul directorilor relevă o imagine generală pozitivă, evidențiind un nivel ridicat al infrastructurii educaționale și al condițiilor de desfășurare a activităților didactice. Aproape toți directorii indică existența unor facilități de bază: grupuri sanitare amplasate în interiorul școlii (99%), clase descrise ca fiind confortabile, luminoase și bine amenajate (98%), prezența dotărilor IT (95%). De asemenea, peste 90% dintre respondenți afirmă disponibilitatea în școli a materialelor didactice și amenajarea corespunzătoare a spațiilor din curtea școlii.

În ceea ce privește facilitățile complementare, procentele mai scăzute comparativ cu celelalte dotări indică și existența unor discrepanțe între unități. Deși marea majoritate a directorilor unităților de învățământ afirmă că școlile lor dispun de biblioteci (88%), laboratoare echipate pentru disciplinele de profil (86%) și săli sau terenuri de sport (85%), aproximativ 15% dintre directori menționează lipsa acestor resurse esențiale pentru procesul educațional.

Cea mai frecvent invocată vulnerabilitate la nivelul dotării școlilor incluse în eșantion, conform opiniilor directorilor unităților de învățământ, este lipsa cabinetelor medicale școlare. Doar 41% dintre directori afirmă că școlile lor beneficiază de astfel de dotări.

☑ Perspectiva părinților

Discursul părinților este ambivalent, cu evaluări generale pozitive dar și cu critici față de anumite aspecte. În ansamblu, opiniile părinților sugerează un nivel acceptabil al condițiilor școlare, aprecierile fiind, de obicei, exprimate succint, fără detaliere („E ok" sau „cu astea nu sunt probleme"), în special în raport cu aspecte precum încălzirea sălilor de clasă sau existența dotărilor de bază. O parte dintre părinți descriu, însă, în cadrul focus-grupurilor, o serie de disfuncționalități concrete, una dintre problemele semnalate fiind transferul costurilor către familie prin faptul că le sunt solicitate materiale de bază, inclusiv cele sanitare.

> *Materialele care sunt necesare, ni le cer nouă ca părinți […] șervețele umede, săpun, hârtie.* (focus-grup părinți, rural)

Acest transfer de responsabilitate produce o presiune diferențiată asupra familiilor și accentuează inegalitățile, după cum sugerează observația implicită că „unii au posibilități", iar alții nu. Problemele devin și mai evidente în discuțiile despre igienă. Un exemplu semnificativ este refuzul copiilor de a utiliza toaleta școlii ca urmare a condițiilor insalubre. Situația este explicată atât prin lipsa produselor de igienă, cât și prin insuficiența personalului de asigurare a curățeniei.

> *Copilul meu… nu se duce la baie aici. Că știe că e mizerie. […] nu avem nici apă, să se spele cu produsele de dezinfecție. […] e o singură femeie [de serviciu].* (focus-grup părinți, rural)

Dincolo de infrastructura fizică, părinții aduc în discuție și calitatea mediului educațional ca spațiu de învățare. Criticile vizează în special caracterul lipsit de atractivitate al sălilor de clasă și absența stimulării vizuale și imaginative.

> *Clasa e mai… pustie, mai goală, vizual și imaginar nu au absolut nimic.* (focus-grup părinți, rural)

Aceste neajunsuri sunt amplificate de caracterul costisitor al participării școlare. Deși educația este formal gratuită, părinții descriu o serie de costuri constante care condiționează participarea școlară deplină. Excursiile școlare reprezintă un exemplu relevant: „160 de lei o excursie", la care participă doar „șase-șapte copilași" dintr-o clasă. La acestea se adaugă costuri informale precum fondul clasei – „cutărică n-a pus, cutărică nu a dat" – dar și costuri zilnice legate de mâncare sau rechizite. În unele cazuri, aceste presiuni duc la excludere directă din educație, părinții relatând situații în care „doi se duc, doi nu se duc" la școală din lipsă de resurse.

În fața acestor inegalități, părinții formulează soluții care vizează în mod explicit reducerea diferențelor dintre elevi. Propunerile sunt coerente și recurente: introducerea unei uniforme gratuite – „nu ar mai fi diferență" –, asigurarea unei mese calde identice pentru toți copiii și oferirea de rechizite din partea statului.

IV.2.3. Siguranța copiilor de etnie romă în spațiul școlar și comunitar

În cadrul acestui studiu, siguranța școlară este abordată ca una dintre dimensiunile calității vieții școlare. Subcapitolul prezintă rezultatele chestionarului aplicat elevilor romi, cu privire la siguranța autopercepută în diferite contexte școlare sau comunitare. Datele de sondaj sunt completate cu analiza calitativă a focus-grupurilor realizate cu părinți ai elevilor romi, interviurilor cu elevi romi neșcolarizați sau în abandon școlar, cu părinți ai acestora și cu reprezentanți ai autorităților locale.

În chestionarul care li s-a adresat, elevii romi și-au autoevaluat **siguranța percepută în cinci contexte relevante din viața cotidiană: acasă, în zona în care locuiesc, în școala în care învață, în jurul școlii, pe drumul dintre casă și școală**. Pentru fiecare context, respondenții au indicat dacă se simt în siguranță utilizând un răspuns dihotomic (Da/Nu).

Pentru analiza cantitativă a fost construit și un indice agregat al siguranței percepute, bazat pe cei cinci itemi referitori la siguranța în diferitele contexte investigate. Itemii au fost recodați binar (1 = „da", 0 = „nu"), iar scorul final, obținut prin însumare, variază între 0 și 5; valorile mai mari indică o siguranță percepută mai ridicată. (Detaliile de construcție și validare sunt incluse în anexa metodologică).

Siguranța copiilor a fost explorată din perspectiva părinților în cadrul unor focus-grupuri, care au abordat tema siguranței în mediul școlar (prin nivelul perceput de siguranță, existența conflictelor sau incidentelor), dar și în afara școlii, respectiv în cartier/localitate și pe traseul dintre domiciliu și școală.

Perspectiva calitativă a fost completată cu date provenind atât din interviurile realizate cu copii romi neșcolarizați sau în abandon școlar, cât și cu părinți ai acestora, pe o tematică similară cu cea a focus-grupurilor cu părinții elevilor. Suplimentar, copiii au fost invitați să descrie o situație în care s-au simțit amenințați sau în nesiguranță.

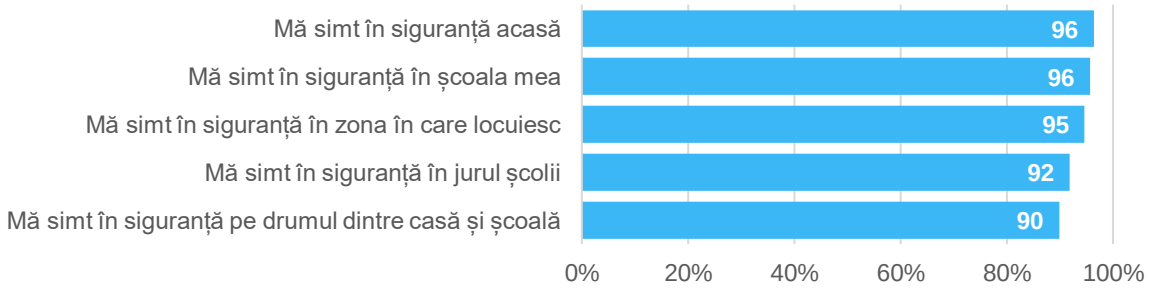
Tabloul a fost completat cu informații colectate în cadrul interviurilor cu reprezentanți ai autorităților locale, întrebările adresate vizând siguranța în zonele în care locuiesc familiile de etnie romă și existența unor situații problematice din perspectiva siguranței rezidențiale și comunitare.

☑ Perspectiva elevilor

În cadrul chestionarului adresat elevilor romi, aceștia au fost solicitați să își autoaprecieze siguranța în următoarele contexte: acasă, în zona în care locuiesc, la școală, în jurul școlii, precum și pe drumul dintre casă și școală. Rezultatele arată că majoritatea covârșitoare a elevilor romi afirmă că se simt în siguranță în aceste contexte, proporțiile variind între aproximativ 90% - 96%. Cele mai ridicate niveluri sunt raportate pentru mediul familial și cel școlar, în timp ce niveluri ușor mai reduse apar în cazul drumului dintre casă și școală (Graficul IV.12). Întrucât ponderea celor care se simt în siguranță este ridicată pentru toate contextele analizate, diferențele observate trebuie interpretate în contextul unui efect de plafon, fără a indica niveluri ridicate de nesiguranță.

Graficul IV.12. Procentele elevilor romi care se simt în siguranță în cele cinci contexte analizate (%)

Q: Dacă te gândești la situația ta, ești de acord cu următoarele afirmații?;
Procentele celor care au raspuns DA la intrebare. Sursa: sondajul în rândul elevilor.



Analiza datelor în funcție de gen arată că băieții raportează un nivel ușor mai ridicat al siguranței percepute comparativ cu fetele. Diferența este redusă ca magnitudine (~0,10 puncte pe o scală 0–5), dar semnificativă statistic. Cele mai mari diferențe între percepțiile cu privire la sentimentul de siguranță ale fetelor și băieților

se observă în ceea ce privește drumul dintre casă și școală, unde 87% dintre fetele rome se simt în siguranță, comparativ cu 93% dintre băieții romi**.** În acest context, au fost analizate separat răspunsurile fetelor, pentru a verifica dacă percepția siguranței variază în funcție de mediul de rezidență sau de mediul școlii, iar rezultatele nu evidențiază diferențe semnificative.

Analizele în funcție de nivelul de învățământ nu indică diferențe semnificative ale percepției globale a siguranței între elevii de gimnaziu, liceu și învățământ profesional. La nivelul contextelor specifice, diferențe apar în cazul siguranței percepute acasă, unde elevii de liceu raportează niveluri ușor mai ridicate (99%), comparativ cu cei din gimnaziu (96%) și din învățământul profesional (93%). Diferențele sunt vizibile între liceu și celelalte niveluri, în timp ce între gimnaziu și învățământul profesional nu se conturează diferențe relevante.

În cazul siguranței la școală, nivelurile raportate sunt ușor mai scăzute în învățământul profesional (92%) comparativ cu gimnaziu (96%) și liceu (97%), însă aceste variații sunt reduse. În ansamblu, variațiile observate sunt de magnitudine redusă, în contextul unor grade ridicate de siguranță la toate nivelurile de învățământ.

Analiza percepției siguranței în funcție de statutul de navetist arată că elevii navetiști raportează un nivel ușor mai scăzut al siguranței percepute la nivelul scorului agregat, diferența fiind însă redusă ca magnitudine (~0,13 puncte pe o scală 0–5). Cele mai mari diferențe se observă în ceea ce privește drumul dintre casă și școală (86% dintre elevii navetiști se simt în siguranță, comparativ cu 91% dintre cei care locuiesc în aceeași localitate), precum și la nivelul siguranței la școală (94% vs. 97%) și în jurul școlii (89% vs. 93%). Nu apar diferențe în ceea ce privește siguranța acasă sau în zona de locuință. Diferențele observate nu modifică însă tabloul general, nivelurile de siguranță rămânând ridicate în toate contextele analizate.

Opiniile pozitive exprimate în sondaj de către elevi cu privire la siguranța în diferite contexte sunt parțial susținute de percepțiile actorilor intervievați, care descriu în general situații ambivalente, marcate de declarații pozitive privind siguranța copiilor, ca răspuns la întrebarea directă, care contrastează însă cu semnalarea, pe parcursul discuțiilor, a unor situații de risc atât la școală, cât și în comunitate. Analiza tematică a opiniilor actorilor intervievați este structurată pe două dimensiuni: siguranța la școală și siguranța în spațiul comunitar.

Siguranța la școală

Părinților elevilor, atunci când vorbesc despre siguranța copiilor lor la școală afirmă încrederea în cadrele didactice, diriginți și directori, însă semnalează totodată probleme de violență între copii, gestionate uneori tardiv sau insuficient comunicate către familie. Siguranța este asociată explicit cu prezența autorității formale (director, pază, camere de supraveghere), iar părinții consideră că se produce o deteriorare a climatului școlar atunci când aceste elemente lipsesc. În unele contexte, părinții elevilor indică existența jignirilor, umilințelor și a etichetărilor pe criterii etnice, mai ales în clasele mai mari, ceea ce afectează siguranța emoțională a copiilor, chiar dacă acestea nu sunt întotdeauna percepute ca violențe grave, fiind considerate gestionabile atunci când există cadre didactice implicate. În cazul părinților copiilor care au abandonat școala, analiza discursului relevă îngrijorări mai mari în ceea ce privește siguranța în școală, fiind semnalate situații de supraveghere insuficientă, clase comasate sau lipsa autorității cadrelor didactice, părinții menționând bătăi între elevi, jigniri și bullying, acompaniate de intervenția slabă a profesorilor. Acești părinți formulează așteptări mari legate de responsabilitatea școlii, indicând necesitatea unui control mai riguros, a regulilor și a supravegherii.

> *Am venit și am luat-o de la școală vânătă, și doamna profesoară nu m-a sunat.* (părinte elev, focus grup, rural)

Să vezi un copil care învață bine și să zică: «uite țiganul ăsta». (părinte elev, focus grup, urban)

În opinia *reprezentanților autorităților locale*, un element pozitiv în ceea ce privește siguranța la școală este reprezentat de prezența mediatorilor școlari și a însoțitorilor pentru transportul elevilor.

Mediatorul școlar îi însoțește în fiecare zi. Niciodată șoferul microbuzului nu merge singur. Ei îi știu pe copiii care merg la școală și opresc la fiecare în parte. (asistent social, interviu, rural)

Siguranța în comunitate

În ceea ce privește siguranța copiilor în comunitate, o temă recurentă în discuțiile cu părinții este pericolul reprezentat de câinii fără stăpân, prezenți pe drumul spre școală. În opinia *părinților elevilor*, această problemă afectează direct autonomia copiilor care merg la școală și generează anxietate în rândul părinților, în timp ce *părinții copiilor care nu merg la școală* semnalează această problemă ca un risc major și insuficient gestionat de către autorități.

Am ieșit într-o dimineață să duc fetița la școală, erau vreo 40 de câini, n-am putut să ies din curte. (părinte copil neșcolarizat, interviu, rural)
E teroare pe drum (din cauza câinilor). Și om mare ți-e frică să mergi. (părinte elev, focus grup, rural).

În interviurile cu *copii romi neșcolarizați sau în abandon școlar*, se remarcă aceeași ambivalență în evaluarea siguranței proprii: la întrebarea directă legată de percepția siguranței în comunitatea lor, declară că se simt în siguranță, comunitatea fiind asociată în principal cu familiaritatea spațiului, prezența familiei extinse și obișnuința cu mediul. Cu toate acestea, rugați să exemplifice cu experiențe proprii, situațiile de violență sau bullying apar frecvent, în antiteză cu siguranța declarată anterior. Astfel, pentru mulți dintre copii, sentimentul de siguranță nu este definit prin absența totală a riscurilor obiective, ci prin familiaritate - au copilărit în comunitate și cunosc oamenii din jur - indicând o normalizare a riscurilor cotidiene și o adaptare la condiții dificile de viață. Astfel, insecuritatea transpare din enumerarea situațiilor dificile și nu ca răspuns la întrebarea directă adresată cu privire la siguranță. Întrebările de aprofundare evidențiază numeroase situații în comunitate în care există pericole: câini, drumuri dificile, băieți agresivi, conflicte verbale frecvente, norme sociale restrictive, mai ales pentru fete, dar și experiențe de violență gravă (de exemplu, o crimă sau un viol). În aceste cazuri, siguranța este condiționată: în mod special fetele declară că pentru a se simți în siguranță nu se deplasează singure, ci însoțite, sau evită anumite contexte (seara, anumite persoane). De remarcat este faptul că drumul spre școală este descris de către majoritatea copiilor intervievați ca fiind sigur, însă în discursul unora dintre ei apar descrise situații în care drumul parcurs este lung, dificil (cu noroi) sau presupune deplasarea pe jos prin zone în care se află câini nesupravegheați.

Mai sunt băieți din ăștia de fac prostii și nu prea am siguranță așa pe drum. Dar de fiecare dată nu mă duc singură. (copil neșcolarizat, interviu, rural).

La fel ca și în cazul copiilor lor, și în discursul majorității *părinților copiilor romi neșcolarizați* care au participat la interviuri apare negarea explicită a riscului, pentru mulți siguranța fiind definită prin absența unor incidente ce ar putea fi considerate grave. Conflictele minore între copii (certuri, împingeri, ciondăneli, bătăi) sunt considerate normale și nu sunt interpretate ca amenințări reale, fiind adesea relativizate prin

expresii precum „sunt copii” sau „se întâmplă peste tot”. Un element care apare frecvent în răspunsurile părinților este comunitatea mică, unde lumea se cunoaște, ceea ce generează sentimentul că riscurile sunt controlabile informal. Această încredere este dublată de o declarație de asumare a rolului parental, părinții subliniind că își educă și supraveghează copiii.

> *Nu, doamnă, nu, nu, nu. N-am avut niciodată probleme cu copiii noștri.* (părinte copil neșcolarizat, interviu, rural).

Perspectiva reprezentanților *autorităților locale cu privire la siguranța în comunitate* este, în general, pozitivă, mai ales în zonele urbane sau în comunitățile bine structurate.

> *Au securitate în sensul bun, nu este scandal, nu vine poliția, nu-s conflictuali. Nu avem clanuri, sunt pașnici, sunt liniștiți, n-au treabă.* (reprezentant autorități locale, interviu, urban)

Sunt semnalate cazuri de risc care privesc mai degrabă persoane adulte din comunitate, mai ales în zone marginalizate, unde locuiesc familii dezorganizate, cu conflicte interne, dar autoritățile locale consideră că acestea sunt gestionate local, prin intervenții directe și personalizate.

În mod izolat, reprezentanții autorităților locale menționează situații de abuz și violență asupra copiilor vulnerabili, care nu au sprijin din partea familiei și sunt astfel expuși agresiunilor din partea altor copii din comunitate.

> *L-am luat de pe stradă odată și l-am dus acasă. Era bătut de doi copilași, unul mai micuț așa și o fată. Da. Copilul este traumatizat, îi trebuie un psiholog, nu are sprijin real de nicăieri.* (reprezentant autorități locale, interviu, rural).

Problematica pericolului reprezentat de câinii comunitari este slab prezentă în discursul reprezentanților autorităților locale care, spre deosebire de toți ceilalți actori intervievați, consideră câinii comunitari ca non-agresivi și neafectând siguranța copiilor.

Analiza comparativă a percepțiilor actorilor intervievați cu privire la siguranța la școală și în comunitate evidențiază atât similarități, cât și diferențe. Toți actorii declară formal siguranță ridicată atât la școală, cât și în comunitate, cu situații conflictuale considerate mici și normale, însă în discursul indirect se face referire la multiple situații problematice și îngrijorătoare, inclusiv de violență gravă. Abordarea acestor riscuri diferă în opinia actorilor investigați: elevii percep conflictele și vulnerabilitatea fetelor mai acut în contextul bârfelor sau agresivității băieților, dezvoltând mecanisme informale de protecție, precum mersul în grup; părinții se focalizează mai mult pe etichetări și umiliri și solicită supravegherea mai strictă a cadrelor didactice la școală și informarea mai rapidă a părinților, în timp ce autoritățile subliniază importanța mediatorilor școlari (în gestionarea situațiilor școlare) și a intervențiilor punctuale ale autorităților responsabile (în gestionarea cazurilor dificile din comunitate).

IV.2.4. Starea de bine a elevilor în mediul școlar

Acest subcapitolul abordează starea de bine a elevilor romi la școală, una dintre dimensiunile calității vieții școlare, prin prisma evaluării subiective globale a elevilor (măsurată prin sondajul de opinie), complementar cu opinii ale părinților elevilor, explorate în cadrul focus-grupurilor, și cu opinii ale cadrelor didactice,

directorilor unităților de învățământ și inspectorilor școlari pentru romi și minorități, care au răspuns chestionarelor tematice.

În cadrul cercetării prin sondaj, elevii au răspuns unei întrebări închise, cu privire la starea lor de bine în școală, pe o scală numerică unidimensională, de la 1 (*nu mă simt deloc bine*) la 10 (*mă simt foarte bine*). În cadrul focus-grupurilor, părinții elevilor au oferit perspectivele lor în ceea ce privește bunăstarea copiilor la școală și experiențelor proprii cu privire la situații în care copiii au fost sprijiniți și integrați, respectiv excluși, în relație cu diverse categorii de actori școlari, în special colegii sau profesorii.

Tabloul a fost completat cu propunerile colectate prin întrebări deschise în cadrul chestionarelor, de la cadrele didactice, directorii unităților de învățământ și inspectorii școlari pentru romi și minorități, cu privire la schimbările necesare pentru creșterea incluziunii și stării de bine a elevilor romi în școală, respectiv măsurile concrete pe care inspectoratele școlare și-au propus să le implementeze pentru acest obiectiv.

☑ Perspectiva elevilor

Analiza scorurilor la întrebarea „*Cât de bine te simți în școala ta*?” din cadrul chestionarului aplicat elevilor romi, arată că majoritatea raportează niveluri ridicate ale stării de bine: aproape 70% dintre elevi au acordat scoruri de 9 sau 10. Un alt segment important, de 21% dintre elevi, se situează în zona scorurilor 7 - 8. Aproximativ 7% acordă scoruri de 5–6, în timp ce foarte puțini elevi (sub 3%) se află la polul inferior al scalei bunăstării subiective, înregistrând scoruri între 1 și 4. Datele arată că, deși în general, starea de bine autopercepută ca fiind foarte scăzută e puțin frecventă, există totuși un procent de elevi romi care raportează valori scăzute ale acesteia.

Analiza răspunsurilor elevilor în funcție de gen arată că atât fetele, cât și băieții romi raportează niveluri ridicate ale stării de bine la școală, însă există diferențe ușoare în distribuția scorurilor., fetele raportând mai frecvent scoruri medii (5–6) decât băieții (8% față de 5%).

Analiza auto-evaluării stării de bine la școală în funcție de mediul unității de învățământ evidențiază că elevii din școlile rurale înregistrează o proporție mai mare de scoruri între 9 și 10 (74%) comparativ cu elevii din cele urbane (66%). Proporția elevilor romi care se simt rău sau foarte rău în școală (scoruri 1-4) este redusă atât în rural, cât și în urban (în jur de 3%).

Analiza scorurilor stării de bine la școală în funcție de nivelul de învățământ arată diferențe între gimnaziu, liceu și învățământ profesional, deși nivelul general rămâne destul de ridicat în toate cele trei categorii. Elevii romi de gimnaziu înregistrează cele mai ridicate scoruri medii (8,95), urmați de elevii de liceu (8,66) și de cei din învățământul profesional (8,56). Comparativ cu gimnaziul, elevii de liceu au un nivel mai scăzut al stării de bine la școală. Nu apar diferențe semnificative între liceu și învățământul profesional.

Aceste rezultate sunt reflectate și de distribuția scorurilor foarte ridicate (9–10): elevii de gimnaziu au cea mai mare proporție (73%), comparativ cu elevii de liceu (63%) și cei din învățământul profesional (66%). Comparativ cu gimnaziul, elevii de liceu au o probabilitate mai mică de a raporta scoruri foarte ridicate, în timp ce pentru elevii din învățământul profesional se observă aceeași tendință, dar fără diferențe față de liceu.

Pe baza rezultatelor din chestionarul elevilor, au fost realizate analize suplimentare pentru a identifica asocierea dintre percepția stării de bine la școală și alte dimensiuni analizate prin intermediul chestionarului aplicat elevilor.

O stare de bine mai ridicată la școală se asociază cu un scor mai mare al indicelui de siguranță percepută. La nivel de item, asocierea este cea mai puternică pentru siguranța percepută în școală, urmată de siguranța în jurul școlii. Asocieri sunt observate și pentru siguranța în zona locuinței, acasă și pe drumul casă-școală, însă acestea sunt mai moderate. Acest tipar sugerează că, pe măsură ce nivelul siguranței percepute este mai ridicat, elevii tind să raporteze o stare de bine mai ridicată la școală, iar această asociere este mai puternică pentru siguranța percepută în școală și în jurul școlii.

Se identifică, de asemenea, asocieri pozitive între starea de bine la școală și sprijinul perceput din partea profesorilor, nivelul de implicare în învățare, sentimentul apartenenței la colectivul școlar, precum și o asociere negativă cu situația de victimă a bullying-ului și discriminării.

Analiza datelor calitative

☑ Perspectiva părinților

Focus-grupurile cu părinții elevilor au explorat, de asemenea, percepțiile acestora cu privire la starea de bine a copiilor lor în mediul școlar, conturând un tablou al factorilor care influențează bunăstarea acestora la școală.

Majoritatea părinților menționează relația dintre elevi și profesori ca fiind unul dintre cei mai importanți factori ai bunăstării școlare a elevilor. Aspectele semnalate indică variații mari între poziția profesorilor, unii dintre aceștia fiind evaluați ca fiind foarte implicați, alții percepuți ca distanți sau lipsiți de autoritate. Sunt menționate aspecte problematice la trecerea în ciclul gimnazial, unde părinții observă scăderea controlului asupra disciplinei, relații mai tensionate, lipsă de consecvență în evaluare și în aplicarea regulilor. În opiniile părinților, aceste experiențe transmit copiilor mesajul că efortul nu este recunoscut, ceea ce conduce la frustrare, demotivare și sentiment de inutilitate a muncii școlare. Unii părinți invocă tratamentul discriminatoriu în evaluarea elevilor de etnie romă.

> *A șters-o pe fetiță și a pus-o cu 3 sutimi, ca să iasă celălalt copil.* (părinte elev, focus grup, urban)
> *Numai românii luau premiu 1… noi, niciodată.* (părinte elev, focus grup, urban)
> *Îi lasă să facă ce vor și-l iau în râs.* (părinte elev, focus grup, urban)

Aspectele pozitive menționate de către părinți se referă la profesori *„de treabă”*, empatici, care vorbesc frumos cu elevii, la o bună comunicare profesor - părinte, la sprijinul acordat copiilor timizi sau cu dificultăți de adaptare și la rolul educativ și formativ, nu doar academic, al școlii. Declarativ, părinții menționează dorința copiilor de a merge la școală, mai ales a celor din ciclul primar.

> *Se simt foarte bine. La ai mei le place. Mai ales fetița, dacă e răcită și nu vine la școală, plânge: «Du-mă la școală».* (părinte elev, focus grup, urban)
> *Profesorii sunt de treabă, vorbesc cu copiii tot timpul, cu noi. Orice problemă e, ne sună, Vorbesc frumos cu ei, le explică. E bine că ne spune despre copil, că putem și noi să vorbim acasă.* (părinte elev, focus grup, rural)

Un factor care afectează starea de bine la școală, menționat de mulți dintre părinții participanți la focus-grupuri, vizează climatul relațional dintre colegi. Sunt relatate experiențe de excludere, marginalizare și discriminare, manifestate prin jigniri directe, etichetare etnică, bătăi, izolarea copilului de către alți elevi sau contestarea performanțelor școlare de către colegi. Aceste situații au avut consecințe emoționale asupra copiilor, precum scăderea stimei de sine, umilință și nevoia de sprijin psihologic. Există însă și părinți care

declară o bună integrare a copiilor, care au relații bune cu colegii și nu au experimentat excludere sau conflicte semnificative.

În discursul părinților, discriminarea etnică reprezintă o amenințare la adresa bunăstării la școală a copiilor. Unii dintre ei semnalează tratament diferențiat în evaluare și notare, jigniri explicite legate de etnie, lipsa de reacție sau de protecție din partea conducerii școlii, dificultăți în accesarea mecanismelor de sprijin (director, consilier școlar).

> *Mi-a umilit copilul în clasă. Mi l-a făcut «țigan»… am fost cu ea la psiholog, Copilul meu în continuare e umilit.* (părinte elev, focus grup, urban)
> *I-a învățat părinții să nu se mai joace cu ea.* (părinte elev, focus grup, rural)
> *L-a scos la tablă și i-a zis: «Auzi, bă țigane…».* (părinte elev, focus grup, urban)

Este relevant faptul că și pe această temă experiențele sunt diferite, o parte dintre părinți menționând absența comportamentelor discriminatorii în școlile în care învață copiii lor, ceea ce indică o aplicare neuniformă a practicilor incluzive sau o posibilă influență a altor factori personali sau contextuali.

Un număr mai mic de părinți identifică rolul conducerii școlii și al serviciilor de suport ca factori care afectează starea de bine a copiilor la școală. Absența unei conduceri stabile (lipsa directorului, comasări administrative) este percepută ca generatoare de haos, slăbind autoritatea instituției și diminuând capacitatea școlii de a gestiona conflicte și abateri. Deși există consilier școlar, în cele mai multe cazuri părinții nu cunosc rolul acestuia, nu știu cum să îl acceseze sau nu au fost informați despre această posibilitate de sprijin.

> *Școala nu face nimic. Să o iau pe aia dreaptă.* (părinte elev, focus grup, urban)
> *Nu știam că e consilier.* (părinte elev, focus grup, rural)

Datele sugerează că bunăstarea elevilor este rezultatul al unor condiții multiple, dintre care o parte se situează în afara controlului direct al școlii. Astfel, părinții au menționat factori externi școlii, cum ar fi bariere de acces efectiv la școală (dificultăți de transport, lipsa microbuzelor școlare), factori familiali (precum plecarea la muncă în străinătate a unor membri ai familiei sau dezavantaje socio-economice) sau influența anturajului, care funcționează ca mecanism de socializare alternativă, uneori în competiție cu normele școlare.

☑ Perspectiva profesorilor, directorilor unităților de învățământ și inspectorilor școlari pentru romi și minorități

Chestionarele aplicate în rândul cadrelor didactice, directorilor unităților de învățământ și inspectorilor școlari pentru romi și minorități au colectat și răspunsurile deschise ale acestora cu privire la factorii/măsurile pentru consolidarea stării de bine a elevilor de etnie romă în mediul școlar.

1.963 de cadre didactice au oferit un oferit răspunsuri la această întrebare (dintre cele 2.978 cadre didactice incluse în cercetare), conturând o imagine mixtă asupra schimbărilor necesare pentru a sprijini elevii romi să se simtă mai bine în școala lor. Un număr de 333 de profesori consideră că nu sunt necesare astfel de măsuri. Alte răspunsuri indică direcții clare de intervenție, precum creșterea accesului la specialiști (consilieri, psihologi, logopezi sau profesori de sprijin – 102 răspunsuri) și implicarea mediatorilor școlari (86), semnalând nevoia de suport personalizat și de legătură cu comunitatea. De asemenea, profesorii menționează importanța organizării de proiecte și evenimente culturale (65), dar și a formării cadrelor

didactice în domenii precum incluziunea și managementul clasei (47). Alte sugestii provenite de la sub 30 de cadre didactice vizează îmbunătățirea procedurilor interne și a muncii în echipă, prevenirea bullyingului și a violenței, introducerea opționalelor de istorie și cultură romani, desfășurarea de activități interculturale pentru reducerea stereotipurilor și consolidarea reprezentării pozitive și a identității elevilor romi.

Dintre cei 219 directori incluși în cercetare, doar 150 au răspuns la întrebarea privind schimbările necesare pentru optimizarea stării de bine și a incluziunii elevilor romi la nivelul instituției de învățământ. Dintre răspunsurile înregistrate, mai mult de o treime (56/150) indică faptul că nu sunt necesare schimbări, pe fondul percepției că elevii romi sunt deja incluși și se simt bine în mediul școlar.

Percepțiile exprimate de către directori privind schimbările necesare pentru incluziunea și bunăstarea elevilor romi, precum și măsurile propuse spre implementare în următorii trei ani școlari de către inspectorii școlari pentru romi și minorități, vizează cu prioritate implementarea activităților și a proiectelor extracurriculare și extrașcolare pentru elevi, care pot crea contexte comune de participare și interacțiune între elevi.

> *Organizarea de activități interculturale și de colaborare între elevi, astfel încât toți să se cunoască și să lucreze împreună.* (inspector școlar)

Numeroase mențiuni ale directorilor și inspectorilor au în vedere organizarea de activități pentru promovarea diversității culturale și valorificarea identității rome, cursuri opționale despre istoria și cultura romilor, celebrarea unor momente importante pentru comunitatea romă precum Ziua Internațională a Romilor sau promovarea unor modele de succes din rândul acestei comunități.

> *Să introducem în oferta școlii cursuri opționale despre istoria și cultura romani […] și să promovăm exemple de succes* (foști elevi romi din comunitate care au cariere de succes) (director)
> *Cunoașterea istoriei și tradițiilor minorității rome, proiecte școlare și extracurriculare care promovează cultura romă și diversitatea.* (inspector școlar)

Un număr mai redus de directori menționează dezvoltarea serviciilor de sprijin pentru elevi, precum: consiliere în carieră, activități remediale, consiliere individualizată, programe de tip „Școală după școală”.

Inspectorii școlari menționează rolul mediatorilor școlari pentru incluziunea elevilor de etnie romă.

> *Mediatorii școlari care aparțin comunității rome, cu rol de punct de legătură între școală și familie/comunitate.* (inspector școlar)

Alte nevoi de schimbare/măsuri menționate de către directori și inspectori școlari pentru romi și minorități vizează procesul didactic (exemplu: utilizarea unor strategii și metode incluzive), formarea cadrelor didactice (exemplu: prin CCD-uri sau prin organizații partenere), îmbunătățirea relației școală-familie (de exemplu, prin sesiuni de informare și consiliere pentru părinți), reducerea situațiilor în care copiii sunt implicați în activități economice în detrimentul școlii. Unii inspectori au specificat intervenții care țin de politicile pentru prevenirea discriminării și a bullying-ului, dar și măsuri pentru monitorizarea incluzunii elevilor romi.

IV.2.5. Rolul serviciilor de consiliere școlară

Această secțiune prezintă rezultatele cercetării cu privire la activitatea de consiliere școlară, abordată ca una dintre modalitățile de îmbunătățire a calității vieții elevilor, prin potențialul ei de a susține calitatea experienței educaționale dincolo de curriculumul formal. Datele au fost colectate prin **chestionarul** aplicat în rândul cadrelor didactice, care conține o secțiune dedicată consilierilor școlari, precum și prin intermediul **cercetării calitative** realizate în rândul părinților elevilor romi și în rândul copiilor romi aflați în situații de abandon școlar. Pentru a înțelege cum este percepută consilierea școlară, au fost realizate focus-grupuri cu părinții elevilor romi, care au fost întrebați despre cine îi sprijină pe copii în situații de nesiguranță sau bullying, dacă știu despre existența consilierului școlar sau dacă au beneficiat de sprijinul acestuia. Totodată, copiii romi aflați în abandon școlar au fost întrebați dacă au beneficiat de sprijin pentru participarea școlară, inclusiv din partea consilierului școlar.

☑ Perspectiva consilierilor școlari

Chestionarul aplicat în rândul cadrelor didactice conține o secțiune dedicată consilierilor școlari care a vizat:

- cele mai frecvente tipuri de activități de consiliere derulate în anul școlar 2024-2025 cu elevi romi (cu alegerea a maximum 3 răspunsuri din cele 6 variante posibile);
- numărul elevilor romi care au participat la activități individuale de consiliere (număr estimativ), pe următoarele categorii: număr elevi romi care au participat la activități solicitate de elevi și de părinții lor; număr elevi romi care au participat la activități la recomandarea directorului/dirigintelui; număr elevi romi care au participat la activități individuale solicitate/recomandate de alte instituții (DGASPC, poliție etc.);
- dificultățile în activitatea de consiliere - evaluarea măsurii în care consilierii școlari s-au confruntat cu diverse tipuri de dificultăți, în activitățile desfășurate cu elevii romi.

Cele mai frecvente tipuri de activități de consiliere școlară desfășurate cu elevii romi în anul școlar 2024-2025 (întrebare cu răspuns multiplu), au fost evidențiate prin răspunsurile oferite de către cei 130 consilieri școlari în cadrul chestionarului. Majoritatea acestora (106, reprezentând 82%) afirmă că au implementat activități organizate la nivel de clasă pe diverse teme, 52% (68 de consilieri) că au oferit consiliere pentru elevii romi aflați în situații problematice (altele decât cele incluse în celelalte variante de răspuns), iar 41% (53 consilieri) că au desfășurat activități de consiliere pentru cei aflați în risc de abandon școlar sau excluziune. În ceea ce privește sesiunile individuale ca urmare a unui incident de violență școlară, bullying sau discriminare, 31% (40 de consilieri) afirmă că au derulat astfel de activități pentru situațiile în care elevii romi au fost autori și 18% (23 de consilieri) pentru situațiile în care aceștia au fost victime.

La nivel descriptiv, se observă că în unitățile de învățământ din mediul rural, ponderea consilierilor care declară că au intervenit prin sesiuni individuale, ca urmare a unor incidente de violență/bullying/discriminare, în care elevii romi au fost fie victime, fie autori, este cu aproape 10 puncte procentuale mai mare decât în mediul urban.

În ceea ce privește **numărul elevilor romi care au participat în anul școlar 2024-2025 la activități de consiliere individuală**, există variații mari între răspunsurile oferite de consilieri: în unele școli s-au desfășurat activități cu zeci sau chiar sute de elevi, iar în altele, cu foarte puțini sau niciunul. Conform mențiunilor consilierilor, cei mai mulți elevi au participat la activități de consiliere individuală la solicitarea lor sau a părinților (în medie, 28 elevi consiliați individual), urmați de elevii consiliați la solicitarea conducerii școlii sau a diriginților (în medie, 22 elevi), în timp ce numărul de elevi consiliați la solicitarea instituțiilor externe a fost mai mic (în medie, 5 elevi). Remarcăm că numărul mediu de elevi consiliați în regim individual

este mai mare în mediul rural față de mediul urban, indiferent dacă elevii au venit din proprie inițiativă/la inițiativa părinților sau consilierea s-a derulat la recomandarea profesorilor sau a unor instituții externe școlii.

Dificultățile întâmpinate în activitatea de consiliere și sprijin pentru elevii de etnie romă au fost evaluate pe o scală Likert în 4 puncte, de la *deloc/în foarte mică măsură* la *în foarte mare măsură.* Dificultățile întâmpinate în mare și foarte mare măsură de către consilierii care au răspuns acestei întrebări s-au referit la: lipsa timpului necesar pentru cunoașterea situațiilor problematice (47%), refuzul de participare al părinților elevilor romi la activități de consiliere (24%), reticența elevilor rromi de a discuta probleme privind discriminarea și excluziunea pe criterii etnice (22%), ezitarea sau refuzul elevilor romi de a participa la activități de consiliere individuală (19%), refuzul părinților de a-și da acordul pentru consilierea elevilor (18%). Sprijinul insuficient din partea școlii pentru realizarea activităților de prevenire sau combatere a discriminării și excluziunii este menționat de către 5% dintre respondenți.

Se observă că în unitățile școlare din mediul rural, consilierii școlari declară în ponderi mai mari decât cei din mediul urban că întâmpină în mare și foarte mare măsură toate tipurile de dificultăți, cu excepția lipsei timpului și a sprijinului insuficient al școlii.

În cadrul cercetării calitative, au participat la interviurile cu actori instituționali de la nivel local și câțiva consilieri școlari. Aceștia au menționat și alte disfuncționalități care țin de accesul limitat al elevilor romi la sprijin psihopedagogic constant: deficitul de consilieri școlari în mediul rural, lipsa de informare a părinților și concepțiile conservatoare ale acestora, care afectează tranziția de la gimnaziu la liceu, în mod special a fetelor.

☑ Perspectiva părinților și a copiilor aflați în abandon școlar

Focus-grupurile realizate în cadrul cercetării calitative cu părinți ai elevilor romi arată că vizibilitatea serviciilor de consiliere școlară și accesul la aceste servicii sunt reduse, părinții menționând rar consilierul școlar ca actor relevant în situații de conflict, bullying sau violență. În cazurile în care părinții menționează existența consilierului școlar, acesta este puțin cunoscut, în unele comunități fiind confundat cu logopedul. Învățătoarea, dirigintele sau directorul sunt instanțele de sprijin la care părinții apelează pentru că ei cunosc, în opinia părinților, cel mai bine copiii.

> *Niciodată. Nu știam că e consilier.* (părinte elev, focus-grup, rural)

Consilierea apare ca o nevoie la nivel teoretic și nu ca un mecanism funcțional deja implementat, care să producă rezultate.

> *Consiliere, probabil, dar problemele grave nu prea se pot rezolva.* (părinte elev, focus-grup, rural)

Situația este similară și în ceea ce privește **copiii romi care au abandonat școala**. Discuțiile cu ei au relevat că mulți nu știu de existența consilierului școlar.

> *Nu știu cine e consilierul școlar, nu a vorbit nimeni cu mine.* (copil rom în abandon școlar, interviu, rural)

În cazul unui singur elev, consilierul este perceput pozitiv, atunci când relația s-a construit constant și personalizat.

> *Știa să vorbească cu mine. Orice vorbeam.* (copil rom în abandon școlar, interviu, rural).

Totuși, chiar și atunci când consilierul școlar a fost implicat, impactul este limitat de lipsa continuității și de capacitatea redusă de a influența comportamentele elevilor implicați în conflict, uneori și din cauza refuzului părinților în ceea ce privește consilierea individuală a copilului.

IV.2.6. Instanțele de sprijin

Structura rețelei de sprijin reflectă nivelul de încredere în instanțele disponibile și nivelul de acces perceput, la resursele relaționale existente.

În cadrul sondajului, elevii au fost întrebați la cine apelează în primul rând atunci când se confruntă cu dificultăți la învățătură, în realizarea temelor sau când obțin rezultate școlare slabe, cand au conflicte cu colegii, în situații în care sunt tratați incorect de profesori sau când au probleme personale (precum deprimarea ori neliniștea). Variantele de răspuns au acoperit atât resursele relaționale din sfera personală sau instituțională – familia, prietenii, profesorii, consilierul școlar sau o altă persoană din școală , cât și opțiuni care reflectă absența sprijinului extern – *nu apelez la nimeni pentru că nu am la cine*, respectiv autonomia – *mă descurc singur și nu am nevoie de ajutor* sau inexistența aspectelor problematice vizate – *nu m-am confruntat cu această situație*.

Cu toate că distribuția răspunsurilor elevilor evidențiază diferențierea strategiei de accesare a rețelei de suport în funcție de specificul situațiilor invocate, se remarcă, în ansamblu, rolul central al familiei, ca instanță de sprijin.

În cazul în care întâmpină dificultăți la învățătură, în rezolvarea temelor sau când obțin rezultate școlare slabe, elevii apelează, cel mai frecvent, la sprijinul profesorilor (32%) și al familiei (30%), în timp ce unul din zece elevi se bazează pe ajutorul din partea prietenilor sau afirmă că se descurcă singur. Aproximativ o zecime dintre respondenți declară că nu s-au confruntat cu astfel de dificultăți (11%).

În contextele conflictuale cu alți colegi, elevii tind să apeleze, cu precădere, la autoritatea instituțională, cei mai mulți dintre elevi (37%) adresându-se profesorilor și mai puțin de o cincime (17%) se îndreaptă către familie. Unul din cinci elevi afirmă că nu au fost în această situație.

Dintre cei care au fost tratați incorect de către profesori, cei mai mulți indică drept sursă de sprijin familia (32%), însă o pondere similară (33%) declară că nu au trecut prin astfel de experiențe.

În problemele personale (deprimare, neliniște etc.), familia devine, de departe, cea mai importantă sursă de sprijin (43%), în timp ce 21% dintre elevi afirmă că nu au experimentat astfel de probleme.

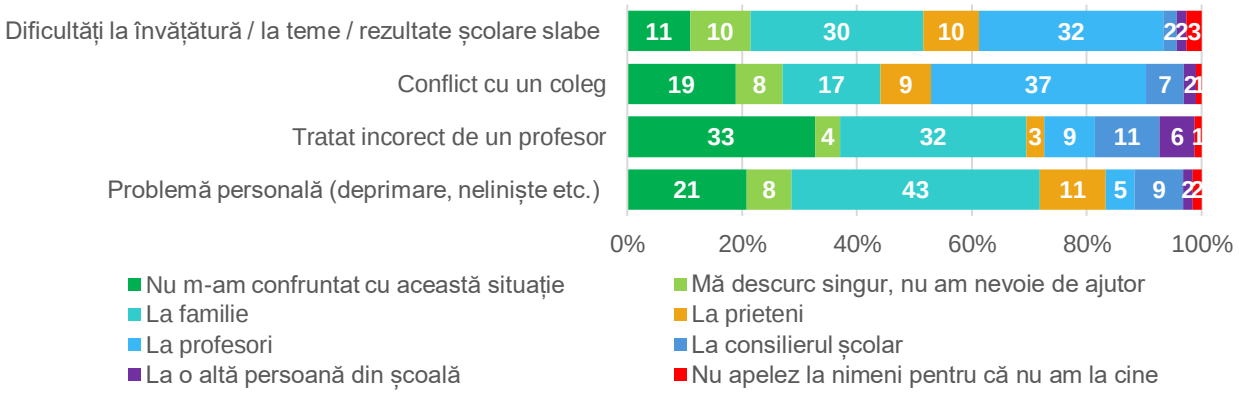
Apelul la consilierul școlar rămâne redus în toate contextele analizate, cel mai adesea fiind invocat ca instanță de sprijin în cazul experiențelor de tratament incorect din partea profesorilor (11% dintre elevi) sau în probleme personale precum deprimarea, neliniștea etc. (9% dintre elevi). În celelalte tipuri de situații expuse, ponderile elevilor care recurg la serviciul consilierului școlar sunt de aproximativ 6% - atunci când apar conflicte cu alți colegi sau de 2% - dacă au dificultăți la învățătură.

Prietenii sunt, de asemenea, o sursă de susținere mobilizată mai puțin frecvent de către elevi în contextele analizate, fiind invocați, mai ales atunci când apar probleme personale (11% dintre respondenți), dificultăți la învățătură (10% dintre elevi) sau conflicte cu alți colegi (9% dintre elevi).

În toate situațiile analizate, proporțiile elevilor care declară că nu au la cine să apeleze sunt minore (sub 3%), ceea ce sugerează că lipsa totală a unei resurse de sprijin este relativ rară.

Graficul IV.13. Instanțele de sprijin la care apelează elevii romi în funcție de situațiile cu care se confruntă (%)

Q: Când te confrunți cu următoarele situaţii, la cine apelezi în primul rând? (alege un singur raspuns pe fiecare rând); Sursa: sondajul în rândul elevilor.



Diferențele în funcție de genul elevilor, nivelul de învățământ și mediul de rezidență al școlii

Analizele pe subgrupuri au fost realizate exclusiv pentru elevii care au selectat alte variante decât „nu m-am confruntat cu această situație", urmărind evidențierea variațiilor care apar în funcție de genul elevilor, nivelul de învățământ și mediul de rezidență al școlii. Rezultatele sunt prezentate distinct pentru fiecare tip de situație investigată.

Dificultăți la învățătură

În cazul acestor situații, se conturează diferențe consistente în funcție de mediul rezidențial al unităților de învățământ: elevii din școlile rurale declară mult mai frecvent că apelează la sprijinul profesorilor (39%) comparativ cu cei școlarizați în mediul urban (25%), cei din urmă afirmând într-o proporție mai mare că se descurcă singuri, comparativ cu elevii care învață în rural (14% față de 7%).

Nivelul de învățământ introduce, de asemenea, variații notabile. Pentru elevii de gimnaziu, profesorii și familia constituie surse de sprijin frecvent menționate (de către 37%, respectiv 32% dintre elevii de gimnaziu). Odată cu trecerea la liceu și învățământ profesional, această orientare se diminuează considerabil: solicitarea sprijinului din partea profesorilor scade la 20% în rândul elevilor de liceu și la 22% în rândul celor din învățământul profesional, iar apelul la familie descrește, de asemenea, ajungând la 28% în cazul liceenilor, respectiv 23% în rândul celor din învățământul profesional. Concomitent, crește nivelul de autonomie - peste 16% dintre elevii de liceu sau din învățământul profesional declară că se descurcă singuri, față de 8% dintre cei din ciclul gimnazial.

Probleme personale

Atunci când trec prin situații dificile în plan personal/emoțional (deprimare, neliniște etc.), fetele apelează mai frecvent la prieteni (13%) decât băieții (aproximativ 10%).

Distribuția în funcție de mediul de rezidență al școlii indică o pondere mai ridicată a elevilor care se orientează către susținerea prietenilor în rândul celor școlarizați în mediul urban (14%) decât a celor care învață în școli rurale (9%), cei din urmă adresându-se, însă, mai frecvent cosilierului școlar pentru astfel de probleme (10%, comparativ cu 6% dintre elevii din școlile urbane).

În funcție de nivelul de învățământ, datele arată că prietenii reprezintă o sursă de sprijin mai frecventă în cazul elevilor de liceu (16%) decât a celor de gimnaziu (10%) și că familia este mai rar menționată de cei din învățământul profesional (37%), comparativ cu cei de liceu sau gimnaziu (43-44%). De asemenea, elevii de liceu (12%) și cei din învățământul profesional (16%) declară mai frecvent că se descurcă singuri decât cei din gimnaziu (6%).

➔ *Conflicte cu colegii*

Elevii din școlile rurale indică mult mai frecvent profesorii (45%) ca sursă de sprijin în astfel de situații, decât cei din mediul urban (30%). În schimb, cei care învață în mediul urban caută sprijin mai des în familie (19% față de 15% în cazul celor care învață în școli din rural) sau afirmă cu o frecvență mai ridicată că se descurcă singuri atunci când sunt implicați în conflicte cu colegii (11% față de 6% - în rural).

Deosebiri în configurarea resurselor de sprijin se conturează și în funcție de nivelul de învățământ. Elevii de liceu apelează mai frecvent la familie (22%) comparativ cu cei din gimnaziu (16%) și din învățământul profesional (14%). În schimb, apelul la profesori este mult mai frecvent la nivel gimnazial (44%), decât în învățământul profesional (28%) și liceal (18%), indicând diminuare rolului cadrului didactic ca instanță de suport odată cu avansarea în școlaritate. În același timp, se evidențiază o creștere graduală a autonomiei: elevii de gimnaziu declară într-o proporție mai mică faptul că se descurcă singuri (6%), această pondere crescând considerabil în rândul celor de liceu (15%).

În conflictele cu colegii, fetele apelează mai frecvent la sprijinul familiei (19% vs. 15% dintre băieți), iar băieții declară mai frecvent că se descurcă singuri (10% vs. 7% dintre fete).

➔ *Situații de tratament incorect din partea profesorilor*

În aceste contexte, băieții declară mai frecvent decât fetele că se descurcă singuri (6% față de 3%), însă fetele apelează mai des la familie (34%), comparativ cu băieți (31%).

Analiza în funcție de nivelul de învățământ arată că familia este mai puțin menționată ca instanță de sprijin în rândul elevilor din învățământul profesional (23%) decât a celor de gimnaziu (33%) și de liceu (38%). Totodată, serviciile de consiliere școlară sunt accesate mai frecvent de către elevii din învățământul profesional (13%), față de cei de liceu și gimnaziu (10-11%) în acest tip de situații.

IV.2.7. Relațiile elevilor cu actorii școlari. Sentimentul de apartenență la mediul școlar

În cadrul chestionarului adresat elevilor**, relațiile cu colegii și integrarea în colectivul școlar** au fost investigate printr-o întrebare care include șase afirmații cu răspuns dihotomic (da/nu), referitoare la existența relațiilor de prietenie cu colegii de școală, percepția sentimentului de simpatie din partea acestora, experiențele de oferire și de primire a ajutorului din partea colegilor atunci când a fost nevoie, sentimentul de apartenență la colectivul școlii și sentimentul de izolare sau excludere resimțit la școală. Pe baza acestor itemi au fost construiți doi indici compoziți, prin recodarea răspunsurilor în format binar (0/1) și agregarea acestora prin însumare: un *indice de apartenență* (0–4), care reflectă nivelul de integrare în colectivul școlar (incluzând existența relațiilor de prietenie cu colegii, perceperea simpatiei din partea acestora, sentimentul de apartenență la colectivul școlii și absența sentimentului de izolare sau de excludere din cadrul acestuia); respectiv un *indice de sprijin colegial* (0–2), care surprinde experiențele de ajutor colegial reciproc (oferirea

și primirea ajutorului din partea colegilor, la nevoie). În ambele cazuri, valorile mai ridicate indică niveluri mai mari de apartenență la colectiv, respectiv de suport colegial. Detaliile privind construcția indicilor sunt prezentate în anexa metodologică.

Sondajele realizate în rândul cadrelor didactice **(**incluzând și consilierii școlari) și al directorilor de unități școlare a avut în vedere și evaluarea **relațiilor elevilor romi cu diferite categorii de persoane din școală**: cadre didactice, colegi de clasă și alte tipuri de personal școlar. Pentru măsurare, a fost utilizată o scală Likert cu patru trepte (relații foarte problematice, problematice, bune, foarte bune).

Relațiile elevilor cu actorii școlari au fost explorate și prin componenta calitativă a cercetării, în focus-grupurile cu părinți ai elevilor, în interviuri cu copii neșcolarizați sau aflați în situație de abandon școlar și în cele cu părinții acestora.

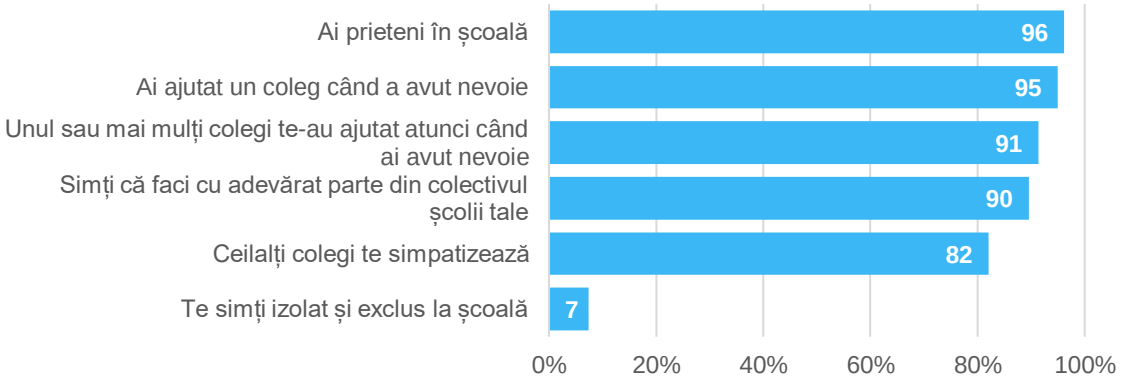
☑ Perspectiva elevilor

Relațiile cu colegii

Distribuția răspunsurilor din sondajul aplicat elevilor indică, în ansamblu, un climat pozitiv de relaționare cu colegii și un nivel ridicat de integrare școlară. Majoritatea elevilor declară că au prieteni în școală (96%), iar aproximativ nouă din zece afirmă că se simt parte din colectivul școlii (90%). De asemenea, relațiile de sprijin reciproc sunt frecvente: 95% dintre elevi au oferit ajutor colegilor atunci când aceștia au avut nevoie, iar 91% au primit, la rândul lor, ajutor. În același timp, există și elevi care se simt mai puțin integrați în comunitatea școlară: 18% consideră că nu sunt simpatizați de colegi, 10% nu au sentimentul de apartenență la colectivul școlii, iar 7% declară că se simt izolați și excluși.

Graficul IV.14. Relațiile elevilor romi cu colegii și sentimentul de apartenență la colectivul școlii (%)

Q: Dacă te gândești la școala ta, poți spune că … (alege un singur răspuns pe fiecare rând); Procentele celor care au raspuns DA la intrebare. Sursa: sondajul în rândul elevilor.



Variații în funcție de nivelul de învățământ al elevilor și de mediul de rezidență al școlii

În cazul afirmației „*Simți că faci cu adevărat parte din colectivul școlii tale*”, elevii din școlile rurale declară mai frecvent decât cei din școlile urbane că se simt parte din colectiv (91%, comparativ cu 88%). Această percepție este mai frecventă în rândul elevilor de gimnaziu (91%) și mai redusă în rândul celor din învățământul profesional (82%), elevii de liceu situându-se între cele două valori (87%).

În cazul afirmației „*Ceilalți colegi te simpatizează*”, elevii din școlile urbane declară mai frecvent decât cei din școlile rurale că sunt simpatizați de colegi (85%, comparativ cu 79%). Această percepție este mai

frecventă în rândul elevilor de liceu (89%) decât în rândul celor de gimnaziu (80%), în timp ce elevii din învățământul profesional se situează pe o poziție intermediară (83%).

Indicele de apartenență la colectivul școlar și indicele de sprijin colegial - relevanța pentru experiența școlară

Analiza relevă valori foarte ridicate ale celor doi indici: media indicelui de apartenență este de 3,60, dintr-un maxim posibil de 4, reflectând un grad înalt de integrare în comunitatea școlară, iar media indicelui de sprijin colegial este de 1,86, dintr-un maxim de 2, sugerând de asemenea un nivel foarte ridicat al solidarității și al ajutorului reciproc între elevi.

Atât nivelul de apartenență la colectivul școlii, cât și cel al sprijinului colegial sunt asociați semnificativ cu mai multe dimensiuni ale experienței școlare a elevilor.

Conform scorurilor înregistrate pe *scala implicării în învățare* (detalii cu privire la modul de construire a scalei se află în Partea a III-a, subcapitolul III.2), elevii care sunt mai implicați în activitățile de învățare, se simt, totodată, mai integrați în colectiv și înregistrează valori mai ridicate ale indicelui de sprijin colegial. În cazul indicelui de apartenență la colectiv, asocierea apare la nivelul tuturor dimensiunilor implicării în învățare – cognitivă, afectivă și comportamentală, dar este mai puternică în cazul componentei afective. Sprijinul colegial este, la rândul său, asociat pozitiv cu toate dimensiunile implicării în învățare.

În același timp, elevii care înregistrează scoruri mai ridicate pe *scala sprijinului perceput din partea profesorilor* tind să raporteze și niveluri mai ridicate, atât ale apartenenței la colectivul școlii, cât și ale sprijinului colegial, asocierea fiind, însă, mai puternică în cazul indicelui de apartenență.

Elevii care prezintă niveluri mai reduse ale indicelui de apartenență indică mai frecvent *respingerea din partea colegilor* ca motiv al absentării de la ore.

Elevii care raportează niveluri mai ridicate ale *indicelui de bullying și discriminare* (detalii cu privire la modul de construire a indicelui se află în Partea a V-a, subcapitolul V.4) tind să înregistreze valori mai reduse ale indicilor de apartenență și de sprijin colegial, relația fiind mai puternică pentru apartenența la colectiv.

În mod similar, elevii care declară că au *relații conflictuale fie cu profesorii, fie cu colegii*, au un nivel semnificativ mai scăzut de apartenență la colectivul școlii. Diferența este substanțială (aproximativ 0.4 puncte pe scala de la 0 la 4).

Indicele de apartenență se asociază puternic cu *starea de bine la școală* a elevilor: o creștere cu un punct a indicelui de apartenență este asociată cu o creștere de aproximativ 0,7 puncte a stării de bine.

Evaluarea relațiilor elevilor romi cu actorii școlari – perspective ale profesorilor și directorilor unităților de învățământ

Majoritatea profesorilor apreciază relațiile elevilor de etnie romă cu actorii școlari ca fiind bune sau foarte bune, însă distribuția răspunsurilor indică și existența unor dificultăți percepute de către profesori.

Astfel, în ceea ce privește relația elevilor de etnie romă cu cadrele didactice, 72% dintre profesori o evaluează favorabil (59% ca fiind „bună” și 13% - „foarte bună”), în timp ce 28% o consideră problematică (26%) sau foarte problematică (2%).

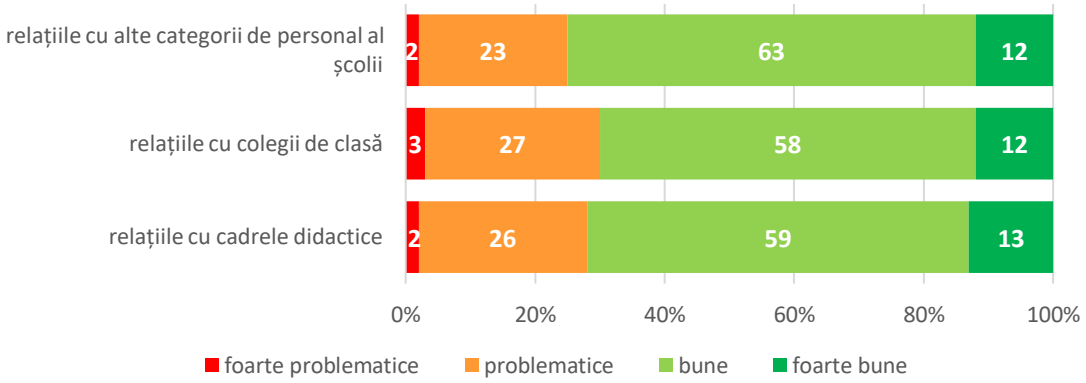
Relațiile elevilor cu colegii de clasă sunt apreciate de către profesori într-o manieră similară: 70% le consideră bune sau foarte bune (58%, respectiv 12%), dar aproape o treime (30%) semnalează existența unor probleme de relaționare (27% le evaluează drept problematice și 3% - foarte problematice).

Evaluarea cea mai favorabilă a profesorilor vizează relațiile elevilor cu alte categorii de personal al școlii, 75% dintre cadrele didactice făcând aprecieri pozitive ale acestor relații (63% „bune" și 12% „foarte bune"), în timp ce 25% dintre profesori le percep ca fiind problematice (23%) sau foarte problematice (2%).

În ansamblu, aceste rezultate sugerează că, deși climatul relațional este în general perceput pozitiv de către cadrele didactice, există un nucleu consistent de percepții critice, în special în privința relațiilor elevilor romi cu colegii și profesorii.

Graficul IV.15. Evaluarea de către cadrele didactice a relațiilor elevilor romi cu actorii școlari (%)

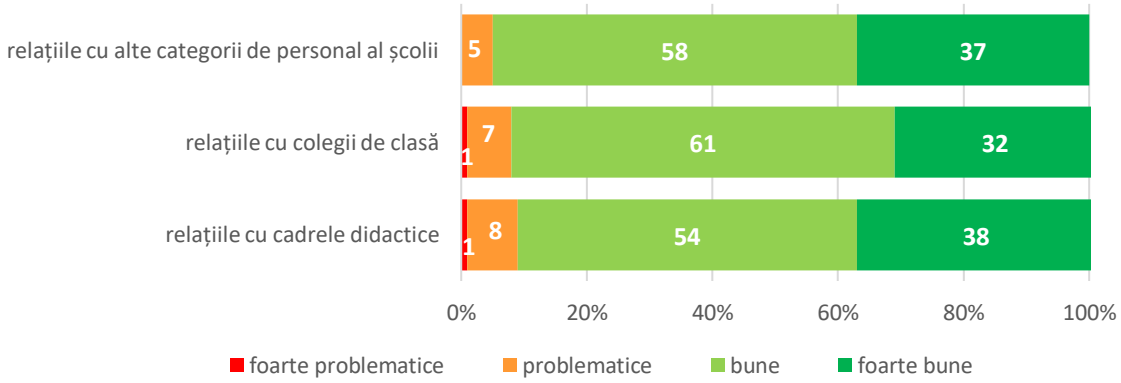
Q: Cum apreciați relațiile elevilor romi cu următoarele categorii de persoane din școala dvs.? (alegeți câte un răspuns pe fiecare rând); Sursa: sondajul în rândul cadrelor didactice și al consilierilor școlari



Rezultatele din sondajul realizat printre directorii de unități școlare relevă o imagine foarte favorabilă cu privire la relațiile elevilor romi cu actorii școlari. Aproximativ 92% dintre directori apreciază relațiile dintre elevii de etnie romă și profesori ca fiind bune sau foarte bune, relațiile între elevi fiind evaluate la fel de pozitiv (93% - procente cumulate). Evaluările cele mai favorabile sunt exprimate în privința relațiilor pe care elevii romi le au cu alte categorii de personal al școlii - 95% dintre directori le apreciază ca fiind bune sau foarte bune.

Graficul IV.16. Evaluarea de către directorii de unități școlare a relațiilor elevilor romi cu actorii școlari (%)

Q: Cum apreciați relațiile elevilor romi cu următoarele categorii de persoane din școala dvs. (alegeți câte un răspuns pe fiecare rând); Sursa: sondajul în rândul directorilor unităților de învățământ



☑ **Perspectiva părinților și a copiilor aflați în abandon școlar**

Relațiile elevilor romi cu colegii

În ceea ce privește relațiile cu colegii, climatul școlar este perceput ca fiind, în general, favorabil, atât părinții elevilor de etnie romă, cât și copiii neșcolarizați sau aflați în abandon școlar și părinții acestora, descriind relații de cooperare și înțelegere între colegi.

> *Se înțeleg cu prietenii, cu ceilalți, cu românii…* (părinți, focus-grup, rural)
> *Se înțelegeau, nu se băteau, nu se îmbrânceau, nu nimica. Că se jucau pe afară, râdeau, vorbeau.* (interviu părinte copil abandon școlar, rural)
> *Mă înțelegeam foarte bine cu colegii mei și cu alții din școală. N-aveam treabă.* (interviu copil în abandon școlar, rural)

Cu toate acestea, sunt semnalate și situații conflictuale punctuale, atribuite unui mediu școlar insuficient supravegheat de către profesori, mai ales în timpul pauzelor dintre ore, unor divergențe între colegi, unele dintre acestea implicând inclusiv violență fizică.

> *Am avut băiatul [pe] care altul l-a dat și cu capul de ușă. Profesorii trebuie să fie mai autoritari, mai multă atenție cu copiii în pauze. Să facă în așa fel să nu mai fie așa haos în școală.* (părinte de copil în abandon școlar, interviu, rural)
> *Au mai avut ei așa, colegii, conflicte… Na, copii, cum se mai bat la școală. S-au mai bătut între ei, s-au mai împăcat… Nu s-au bătut, doamnă, cu agresiv. Nu așa, să se taie, să se bată cu agresiv, cu cuțite sau cu altele…*(părinți, focus-grup, urban)

În același timp, analiza relevă existența unor forme subtile de stigmatizare, manifestate fie prin etichetări ocazionale pe criterii etnice, fie prin raportare la statutul socio-economic al elevilor. Aceste experiențe, deși nu dominante, indică persistența unor mecanisme de diferențiere simbolică în mediul școlar.

> *Poate i-a mai zis «măi țiganule» sau mai știu eu cum… Dar s-au împăcat din nou. El [copilul] îi mai zice la doamna că l-a făcut «țigan», dar se împacă ei acolo…, se face amiabil.* (părinte, interviu, urban)
> *Mai zicea copiii «să nu o luați și pe țiganca aia cu noi», că ne ducem la magazin singuri, dar nu mă deranja pe mine.* (copil în abandon școlar, interviu, urban)
> *Un băiat, cel care e mai bogat, l-a făcut amărât. Și copilul a plâns ieri toată ziua. Și azi n-a vrut să mai vină la școală* (părinți, focus-grup, urban)
> *Copiii râd că merge cu aceeași îmbrăcăminte, cu aceeași încălțăminte. Zice copilul: «Mă duc cu adidașii ăștia un an de zile în picioare? Îmi iau copiii seama.» Da, copiii sunt foarte râzători.* (părinte de copil în abandon școlar, interviu, rural)

O altă cauză a relațiilor problematice dintre copii, semnalată în discuții, o constituie situațiile de repetenție cu care s-au confruntat unii copii romi. Aceste situații sunt asociate de către copiii romi și de către părinții acestora, cu sentimente negative (cel mai adesea a fost menționată „rușinea”), scăderea drastică a sentimentului de apartenență la mediul școlar și dificultăți de integrare într-un nou colectiv de elevi. Aceste efecte sunt și mai accentuate în situațiile de repetenție repetată, în care diferențele de dezvoltare fizică

între elevi sunt mai evidente, fapt care duce la stigmatizare din partea colegilor, ironie și atitudini de aversiune. Astfel, repetenția devine adesea factor determinant al deciziei de a abandona studiile.

> *A rămas repetentă, dar a reluat. Dar cu greu am convins-o, că a spus că râde copiii de ea…*(părinți, focus-grup, rural)
> *Eu degeaba îl mânam: «Du-te la școală, du-te la școală». El pleca, dar stătea pe afară și nu intra [la ore]. Nu vrea, că zice că le e rușine să mai fie tot în clasa aia, al treilea an, al doilea an. Le e rușine…* (părinte de copil neșcolarizat, interviu, rural)

De asemenea, momentele de tranziție educațională, ale schimbării colectivului - când elevii încă nu se cunosc reciproc, sunt percepute ca perioade de vulnerabilitate, în care relațiile sociale sunt reconfigurate, iar identitatea etnică poate deveni mai expusă stigmatizării.

> *Aici în sat noi ne cunoaștem, și țiganii și românii. Diferența așa prea mare nu se mai face că deja se mai împrietenesc, se mai înțeleg. Dar la liceu, da, când ajung mai departe, da. Și mai ales să vadă un țigan că învață bine și este premiant, da, apar jigniri: Aaa, uite că și țiganul ăsta știe.* (focus grup, părinți, interviu, rural)

Părinții elevilor de etnie romă au oferit și exemple punctuale de influență negativă a grupului de colegi.

> *[Mergea] cu băieții să se joace. […] El a fost mai mult, tot așa, influențat. Influențe. Tot așa de către colegi, că ce, faci ca maică-ta?* (interviu părinte de copil în abandon, rural)

Relațiile elevilor de etnie romă cu cadrele didactice

O parte dintre părinți, dar și unii dintre copiii cu istoric de abandon școlar au menționat experiențe pozitive în interacțiunile dintre copii și profesori, în special atunci când profesorii ajung să-i cunoască, să le identifice nevoile și dificultățile familiale.

> *Nu l-a înjurat o dată, nu face ură de rasă, să zică: „Da, tu ești țigan, tu ești rom, stai tu în fund acolo!.* (părinte copil abandon școlar, interviu, rural).
> *Profesorii se comportau la fel, că noi mai mulți eram romi. Profesorii îs învățați cu copiii de etnie romă și nu fac diferențe.* (copil în abandon școlar, interviu, urban)

Unii participanți la discuții au menționat și situații în care sprijinul din partea profesorilor depășește sfera educațională, inclusiv prin oferirea de suport emoțional sau chiar material.

> *Doamna mea dirigintă mă știa, mă cunoștea, a fost la mine, îmi aducea haine de la fetele dânsei. Mă lua după ore și mă învăța la matematică.* (copil abandon școlar, rural)
> *Când am avut nevoie să pună bani pentru școală, pentru caiete, pentru… mai mi-au luat dânsele...* (părinte de copil în abandon școlar, rural)

Pe parcusul focus-grupurilor au fost, însă, și ocazii multiple în care părinții au reclamat conflicte, atitudini nepotrivite, înjositoare ale unor profesori, manifestate prin etichetări (apelativul „țigan") sau comportamente discriminatorii față de aceștia (ex. neimplicarea copiilor în activitatea de la clasă, evaluarea incorectă, ironizarea sau umilirea, pedepsirea pe nedrept).

> *La cel mare, la liceul X, profesorul de matematică atâta făcea o ură de rasă... Și nu se vede pe fața băiatului că-i țigan. Băiatul nu mi-a zis atunci, mi-a zis după ce a terminat liceul.* (părinți, focus-grup, rural)
> *Problema este că l-a făcut țigan... Și l-a scos la tablă și i-a zis «Auzi, bă țigane, o să ajungi ca mă-ta care vinde șosete.»* (părinți, focus-grup, urban)

Povestind despre astfel de situații, unii părinți și-au rememorat propriile experiențe de discriminare (*„Așa era și cu mine, când eram și eu la școală…"*) și au evidențiat efectele unor astfel de comportamente asupra copiilor lor: demotivare în învățare, scăderea interesului pentru școală, stimă de sine scăzută.

Comunicarea școlii cu familiile elevilor de etnie romă

Comunicarea dintre școală și familie apare, în majoritatea cazurilor, ca fiind funcțională, dar predominant reactivă. Părinții interacționează cu instituția școlară în special ca răspuns la solicitări venite din partea acesteia, de regulă în situații problematice, precum absenteismul, rezultatele școlare slabe sau comportamentele neadecvate în spațiul școlii. În cele mai multe situații, părintele care ține legătura cu școala este mama. Comunicarea este realizată frecvent prin mijloace informale sau digitale (prin telefon sau WhatsApp, mesajerie)

> *Ne sună, da, ne sună dacă avem ceva probleme cu copiii pe la școală* (părinți, focus-grup, urban)

Implicarea directă a părinților în activități școlare sau în întâlniri formale cu actorii școlari este influențată de constrângeri practice, precum programul de muncă sau responsabilitățile familiale. Unii dintre părinți au menționat că participă la convocările/întâlnirile directe cu personalul școlii în situații specifice sau la ședințele cu părinții, iar alții că au dificultăți în a se implica în aceste contexte de comunicare.

> *Da, venim la ședințe, unde se spune dacă a făcut copilul ceva, să-l îndrepți, să-i tragi atenția, despre lecții, despre cum se comportă, ce trebuie să îmbunătățim, să îi ajutăm, să încercăm să vorbim noi cu copiii...*(părinți, focus-grup, rural)
> *Se mai duce soțul din când în când, dacă e acasă. Dacă e la muncă și el, vă dați seama că nu ne prezentăm, eu nu pot să las copiii acasă singuri...* (părinți, focus-grup, rural)

De asemenea, comunicarea informală zilnică (la momentul de aducere/preluare a copiilor de la școală) reprezintă un context de relaționare cu cadrele didactice, utilizat cu prioritate la ciclul primar. În unele școli, părinții au fost implicați în diferite activități tematice, derulate în unele proiecte (ex. PNRAS). Unii părinți au menționat avantajele catalogului virtual, care oferă diferite facilități, inclusiv de informare a părinților despre progresul școlar și prezența copiilor la școală.

În anumite situații de abandon școlar aduse în discuție, a fost relatată implicarea din partea școlii pentru menținerea elevilor în sistemul educațional, însă retragerea din școală este influențată de factori multipli,

atât de natură structurală (precaritate socio-economică), cât și subiectivă (rușinea asociată repetenției, experiențele negative anterioare în mediul școlar).

> *Ne ajută mult și le spune la copii și ne sună și ne cheamă la școală, dar... nu vrea (mai vor) copiii. Le e rușine să mai vină [în situații de repetenție].* (părinte copil abandon școlar, urban)

Capitalul social bazat pe relații în grupul primar

Această formă de capital social se sprijină pe legături de rudenie și relații strânse de prietenie. Datele de cercetare calitativă evidențiază faptul că, pentru comunitățile investigate, aceasta este cea mai puternică formă de capital social. Formele de sprijin de la nivel familial sunt variate, însă mai evidente sunt sprijinul pentru îngrijirea copiilor, sprijinul pentru supraviețuire.

Solidaritatea familială se evidențiază cu prioritate în îngrijirea copiilor, această responsabilitate fiind asumată, de multe ori, de bunici sau alte rude apropiate, atunci când părinții sunt plecați din localitate pentru activități lucrative (migrație sezonieră internă sau externă), când aceștia se confruntă cu probleme de sănătate sau când părinții nu își asumă/exercită responsabilitățile asociate acestui statut. Principalul sprijin acordat de bunici sau rudele apropiate constă în îngrijirea copiilor, însă sprijinul la teme sau pentru desfășurarea altor activități rămâne deficitar.

> *Rămân copilașii cu bunici care poate chiar nu înțeleg. Sunt exerciții care nici eu nu știu cum să le rezolv.* (focus-grup părinți, rural).

Solidaritatea rudelor apropiate se manifestă și prin sprijin financiar în situații critice, astfel încât copiii să aibă condiții minime de trai (apă, lumină, căldură).

Între frați se manifestă, uneori, un alt tip de solidaritate, care constă în sprijin pentru realizarea temelor pentru acasă, părinții recunoscându-și limitele.

> *Eu nu ajut. Nu știu nimic nici eu. Ce să mai ajut?* (focus-grup părinți, urban); *[…] de frații mai mici au grijă cei mari* (interviu părinte de copil neșcolarizat, rural).

Familia extinsă devine o instanță de sprijin pentru supraviețuire în comunitățile sau familiile foarte sărace. Părinții elevilor romi se bazează pe familie atunci când resursele de bază (alimente, îmbrăcăminte) se epuizează.

> *Păi singura care ne putem baza e familia. […] Mătușă, soacră, soră....* (focus-grup părinți, urban)
> *Eu am mulți pe care să mă bazez. Am unchi, mătuși, prieteni.* (focus-grup părinți, urban)

De asemenea, membrii familiei lărgite asigură sprijin pentru creșterea și îngrijirea copiilor, asigurarea securității copiilor în comunitate (de exemplu, supraveghere, însoțirea copiilor până la școală în comunitățile în care siguranța pe străzi constituie o problemă).

În ceea ce privește încrederea în vecini, aceasta este limitată, deși declarativ spiritul comunitar există.

Relația cu autoritățile locale

Analiza calitativă relevă că, în majoritatea comunităților investigate, relația dintre membrii comunității rome și autoritățile locale este una directă, fără medierea liderilor informali. Interacțiunea este descrisă, în general, ca fiind funcțională și bazată pe comunicare directă, în special în contextul accesării beneficiilor sociale sau al intervențiilor administrative.

> *Păi la noi nu prea sunt lideri...Nu îi reprezintă nimeni, nu. Se reprezintă singuri. Și relația este bună? Din ambele părți? Bună. Eu... așa am feedback-ul... activitățile pe care le-am desfășurat, în bune condiții, cu bună comunicare. Cu deschidere... Cu puțină încredere, să nu zic mai mult,..Adică în general nu am avut probleme deosebite.* (reprezentant autorități locale, interviu, rural)

Există totuși și situații în care liderii informali au avut un rol inițial de intermediere, rol care s-a diminuat în timp pe măsură ce s-au consolidat relațiile de încredere între membrii comunității și instituții. Relaționarea cu autoritatea locală are loc, mai degrabă, în contexte punctuale, precum monitorizarea muncii în folosul comunității sau intervențiile de mediere sanitară.

> *Adică fiecare comunitate are în principiu un lider informal. Și la începuturi, când aveam o situație mai delicată, clar îl abordam. După atâția ani de experiență, deja o mare parte din familiile din comunitate ne cunoaștem și nu-l mai deranjez ca la început, să zicem.* (reprezentant autorități locale, interviu, urban)

Primăria este, adesea, percepută ca o instituție mai curând indiferentă la nevoile de sprijin ale părinților de etnie romă, apreciind că sprijinul autorităților este acordat preferențial (*Primăria e cu avantaj, ajută pe cine îi alege*, focus-grup părinți, rural), fiind descrise, inclusiv, relaționări problematice.

> *M-am dus cred că o lună de zile. Și până la urmă […] m-am lipsit. Aveți cuvântul meu, dacă nu mi-a zis: «Hai că m-ai zăpăcit, ai venit cerșetoare pe capul meu». Și cum mi-a zis așa, nici nu mai m-am dus de rușine*. (interviu părinte elev abandon, rural).

IV.2.8. Concluzii și recomandări

Concluzii

☑ **Accesul elevilor romi la resursele necesare pentru școală** este perceput ca fiind relativ ridicat, majoritatea cadrelor didactice indicând disponibilitatea îmbrăcămintei adecvate (85%), a dispozitivelor digitale (peste 80%) și, în proporții mai moderate, a rechizitelor și materialelor educaționale (aprox. două treimi - trei sferturi). Totuși, există segmente consistente de elevi pentru care accesul este limitat sau inexistent (până la un sfert în cazul materialelor educaționale și aproape o cincime pentru rechizite), ceea ce indică o distribuție inegală a resurselor.

☑ **Condiții materiale de la nivelul școlii -** datele instituționale (furnizate de către directorii unităților de învățământ în cadrul sondajului) conturează o imagine predominant pozitivă asupra infrastructurii școlare (peste 90% pentru majoritatea facilităților de bază), însă această evaluare este nuanțată de diferențe între unitățile școlare (aproximativ 15% semnalează lipsa bibliotecilor, a laboratoarelor sau a

facilităților sportive) și un deficit important în privința cabinetelelor medicale (existente în doar 41% dintre școli). Perspectiva părinților introduce o dimensiune critică, evidențiind disfuncționalități concrete (lipsa unor condiții de igienă, costuri transferate către familie, clase cu dotări sărăcăcioase), ceea ce relevă o perspectivă asupra consițiilor materiale mai puțin favorabilă decât cea raportată instituțional.

☑ **Siguranța copiilor în spațiul școlar și comunitar -** elevii raportează niveluri foarte ridicate ale siguranței percepute (90-96% în toate contextele), cu variații minore în funcție de gen, statutul de navetist și nivelul educațional. Totuși, datele calitative evidențiază existența unor riscuri recurente (violență, bullying, discriminare, pericole comunitare), care coexistă cu percepțiile pozitive. Această coexistență indică o distanță între siguranța declarată și experiențele concrete, precum și o interpretare contextuală a siguranței.

☑ **Starea de bine a elevilor în mediul școlar -** majoritatea elevilor raportează niveluri ridicate ale stării de bine (aprox. 70% - scoruri între 9 și10), cu diferențe reduse între subgrupuri, dar cu o tendință de scădere odată cu avansarea în școlaritate. Starea de bine este asociată pozitiv cu siguranța percepută, relațiile cu profesorii și colegii și sentimentul de apartenență, și negativ cu experiențele de bullying și discriminare. Datele calitative arată o variabilitate importantă a experiențelor, de la integrare și sprijin la excludere și tratament diferențiat.

☑ **Rolul serviciilor de consiliere școlară** - activitățile de consiliere sunt realizate preponderent la nivel de clasă (82%), în timp ce intervențiile țintite (pentru risc de abandon, situații problematice sau incidente) au ponderi semnificativ mai mici. Consilierea individuală în urma incidentelor de violență/bullying/discriminare este relativ redusă. Numărul elevilor consiliați individual variază semnificativ între unități, indicând o lipsă de uniformitate în accesul și implementarea serviciilor de consiliere. Dificultățile resimțite cel mai intens de către consilierii școlari sunt cele legate de lipsa timpului, refuzul participării sau dificultățile în obținerea acordului parental, cu o percepție mai acută a acestora în mediul rural. Cercetarea calitativă evidențiază faptul că serviciile de consiliere școlară au o vizibilitate redusă, existând un acces limitat al părinților și elevilor de etnie romă.

☑ **Instanțele de sprijin** – analiza datelor din sondajul elevilor evidențiază faptul că familia ocupă un rol central în rețeaua de sprijin a elevilor, fiind principala resursă la care aceștia apelează, mai ales în situații de vulnerabilitate emoțională sau atunci când se confruntă cu tratamente percepute ca incorecte din partea profesorilor. În schimb, în contexte precum dificultățile la învățătură sau conflictele cu colegii, profesorii devin principala instanță de suport, confirmând importanța lor ca actori instituționali în gestionarea problemelor cotidiene din mediul educațional. Ca resursă instituțională de sprijin, consilierea școlară este rar accesată în cazul tuturor tipurilor de situații analizate. Prietenii au, la rândul lor, un rol secundar, fiind mobilizați mai ales în gestionarea problemelor personale și, într-o măsură mai mică, în alte contexte.

☑ **Relațiile elevilor cu actorii școlari și sentimentul de apartenență** - relațiile colegiale sunt predominant pozitive, majoritatea elevilor declarând că au prieteni în școală, că oferă și primesc ajutor și că se simt parte din colectivul școlii. Integrarea în colectivul școlar se dovedește a fi o dimensiune esențială a experienței educaționale, fiind asociată pozitiv cu implicarea în învățare, cu sprijinul perceput din partea profesorilor și cu starea generală de bine la școală. În același timp, experiențele negative precum bullying-ul, discriminarea sau relațiile conflictuale, sunt corelate cu niveluri mai scăzute de apartenență, ceea ce indică impactul semnificativ al climatului relațional asupra parcursului școlar. Rezultatele din sondajele la care au participat cadre didactice și directori de unități de învățământ sugerează, de asemenea, o percepție predominant pozitivă asupra relațiilor elevilor de etnie romă cu actorii școlari, profesorii, consilierii și directorii chestionați apreciind în proporții ridicate că acestea sunt bune și foarte bune. Rezultatele calitative conturează un mediu școlar care oferă, în general, condiții favorabile de integrare pentru elevii romi, dar în care persistă unele vulnerabilități legate de stigmatizare, violență, traiectorii școlare discontinue și comunicarea predominant reactivă între școală și familie. Experiențele de discriminare etnică sau socio-

economică relatate afectează stima de sine și motivația școlară a elevilor. Repetenția și tranzițiile între cicluri educaționale apar ca momente critice, asociate cu scăderea sentimentului de apartenență la colectivul școlar și, în unele cazuri, cu abandonul școlar. Relațiile cu cadrele didactice sunt, în general, prezentate pozitiv, incluzând și forme de sprijin care depășesc sfera educațională. Cu toate acestea, sunt semnalate și cazuri de comportamente discriminatorii sau abuzive, cu efecte negative asupra implicării școlare.

☑ Capitalul social al elevilor romi și al familiilor acestora este mai curând unul de supraviețuire, bazat pe legături de rudenie. Astfel, familia extinsă constituie un sistem de protecție, compensând lipsa unor venituri constante ale familiei sau a serviciilor publice de creștere și îngrijire a copiilor.

Recomandări

Reducerea inegalităților de acces la resurse educaționale

Implementarea unor mecanisme țintite de sprijin material (rechizite, materiale educaționale, hrană), având în vedere existența unor segmente semnificative de elevi vulnerabili. Limitarea transferului de costuri către familie (materiale sanitare, activități școlare), care contribuie la excludere diferențiată, inclusiv prin reglementări și monitorizare la nivel de școală. Extinderea programelor de suport universal (masă, pachete educaționale), ca mecanism de reducere a diferențelor vizibile între elevi.

Intervenții integrate pentru copiii în risc

Instituirea unor echipe funcționale la nivelul școlii (consilier–mediator–cadru didactic), cu planuri comune pentru elevii în risc de abandon, violență sau excluziune. Corelarea intervențiilor educaționale cu cele sociale și comunitare (autorități locale, servicii sociale), pentru a răspunde caracterului multidimensional al vulnerabilităților identificate.

Infrastructură școlară și condiții materiale

Monitorizarea condițiilor efective de funcționare (igienă, întreținere, dotări), în contextul diferențelor dintre raportările instituționale și experiențele părinților. Îmbunătățirea accesului fizic la școală (transport, infrastructură rutieră), în special pentru elevii navetiști, care prezintă vulnerabilități suplimentare.

Consolidarea serviciilor de consiliere

Creșterea capacității serviciilor de consiliere, în special în mediul rural, în contextul deficitului de personal și al volumului ridicat de nevoi. Reorientarea activității de consiliere de la intervenții predominant de grup, către intervenții individualizate pentru cazuri de risc (abandon, violență, discriminare). Introducerea unor standarde minime de intervenție și monitorizare a cazurilor vulnerabile, pentru reducerea variațiilor mari între școli. Crearea unor echipe consilier – mediator - diriginte, cu planuri comune de intervenție pentru copiii aflați în risc de abandon, violență sau excluziune educațională. Creșterea vizibilității;'/-= și accesibilității serviciilor de consiliere pentru elevi și părinți, în contextul utilizării reduse și al nivelului scăzut de informare. Implementarea unor programe de consiliere/parenting dedicate părinților elevilor neșcolarizați/în risc de abandon școlar; intervenții proactive ale consilierului școlar prin vizite la domiciliu și consiliere în comunitate.

Consolidarea relației școală – familie

Dezvoltarea unor mecanisme de implicare continuă a părinților în viața școlii, dincolo de interacțiunile formale, pentru a crește încrederea și coerența intervențiilor. Corelarea intervențiilor școlare cu realitățile socio-economice ale familiilor (costuri, mobilitate, muncă sezonieră), care influențează participarea școlară.

Siguranță școlară și comunitară

Standardizarea intervențiilor de educație pentru siguranță (în rândul elevilor și părinților), cu accent pe recunoașterea situațiilor de risc frecvent subraportate (bullying, violență, hărțuire, riscuri pe traseul casă-școală), având în vedere discrepanța dintre siguranța declarată și experiențele raportate în cercetarea calitativă.

Instituționalizarea colaborării cu autoritățile locale pentru intervenții punctuale în zonele identificate ca riscante (drumuri nesigure, câini comunitari), în concordanță cu percepțiile părinților și copiilor.

IV. 3. ACTIVITĂȚI CURENTE ȘI PETRECEREA TIMPULUI LIBER

Rezumat executiv

Practicile cotidiene de petrecere a timpului de către copiii de etnie romă, conform cercetării calitative, sunt structurate de constrângeri economice și familiale, care limitează nu doar participarea la educație, dar și la activități de timp liber.

Pentru copiii neșcolarizați, munca și responsabilitățile domestice devin dominante, substituind atât școala, cât și activitățile recreative. Timpul liber al acestora este caracterizat prin activități informale și acces redus la oportunități organizate, din cauza lipsei infrastructurii și a costurilor.

Aspirațiile copiilor există, dar sunt frecvent limitate de bariere structurale, ceea ce reduce șansele de valorificare a acestora.

În ansamblu, modul de petrecere a timpului de către copiii romi reflectă un deficit de oportunități, în care munca, lipsa resurselor și accesul limitat la servicii contribuie la reproducerea inegalităților educaționale și sociale.

Evaluarea **satisfacției elevilor privind modul de petrecere a timpului liber** prin sondajul de opinie, indică un nivel ridicat de satisfacție subiectivă, cu 81% dintre aceștia declarându-se mulțumiți sau foarte mulțumiți. În același timp, 12% adoptă o poziție neutră, iar 7% exprimă nemulțumire.

Nivelul general de satisfacție este apropiat între fete și băieți, însă băieții declară mai frecvent niveluri foarte ridicate de mulțumire (45% față de 40%), în timp ce fetele oferă mai des răspunsuri neutre (14% față de 10%). În școlile din mediul urban, proporția elevilor foarte mulțumiți este mai mare decât în rural (46% față de 40%). Ponderea celor foarte mulțumiți este mai ridicată în rândul elevilor de liceu comparativ cu cei din gimnaziu (49% față de 41%).

În ansamblu, rezultatele indică o percepție predominant pozitivă asupra timpului liber, dar cu diferențe de intensitate a satisfacției asociate genului, mediului și nivelului educațional, care pot reflecta accesul inegal la resurse și oportunități de petrecere a timpului liber.

Introducere conceptuală și metodologică

Analiza modului în care copiii romi din comunități dezavantajate își petrec timpul liber este relevantă pentru înțelegerea mecanismelor prin care inegalitățile socio-economice influențează oportunitățile de dezvoltare ale copiilor.

Conform studiului realizat de Badura et al. (2021), copiii proveniți medii dezavantajate socio-economic și din familii non-nucleare sunt mai puțin implicați în activități structurate/organizate de timp liber. Kennewell et al. (2022) arată că, în timp ce copiii proveniți din familii cu venituri ridicate își petrec mai mult timp făcând sport, citind și realizând temele, copiii din familii cu venituri reduse petrec mai mult timp în fața ecranelor, fie la televizor, fie la jocuri video sau pe rețelele sociale. Studiul recomandă implementarea unor programe care să încurajeze implicarea în activități sportive și limitarea timpul petrecut în fața ecranelor pentru copiii din medii dezavantajate, cu scopul de a sprijini stare de bine a acestora.

Rezultatele unui alt studiu recent (Wanka et. al, 2025) confirmă că activitățile de timp liber *active* sunt asociate cu un nivel mai ridicat de bunăstare, în special de bunăstare fizică, precum și cu mai puține dificultăți comportamentale, în timp ce activitățile de timp liber *pasive* (timp petrecut în fața ecranelor, relaxare fără activitate) sunt asociate cu un nivel mai scăzut de bunăstare și cu mai multe dificultăți comportamentale.

Acest subcapitol abordează timpul liber ca dimensiune a calității vieții elevilor și se bazează pe o componentă de cercetare calitativă și pe una cantitativă.

Componenta calitativă include focus-grupuri și interviuri cu patru categorii de respondenți: copii romi neșcolarizați sau care au abandonat școala, părinți ai acestora, părinți ai elevilor romi și reprezentanți ai autorităților locale.

Instrumentele de cercetare au fost construite astfel încât să permită explorarea modului de petrecere a timpului cotidian și a accesului la activități recreative, din perspective complementare (experiență directă, observație parentală și perspectivă instituțională).

Ghidurile de focus-grup/interviu individual includ întrebări deschise și subîntrebări de aprofundare, vizând atât activitățile zilnice (implicarea în muncă, treburi casnice, îngrijirea fraților), cât și dimensiunea timpului liber (participarea la activități sportive, artistice, utilizarea internetului, relațiile cu grupul de egali). De asemenea, un accent important a fost pus pe identificarea aspirațiilor neîndeplinite ale copiilor și pe explorarea barierelor de acces, precum costurile sau distanța.

Interviurile cu actori instituționali de la nivel local au vizat evaluarea disponibilității infrastructurii locale pentru petrecerea timpului liber și analiza inegalităților de acces pentru copiii de etnie romă, precum și estimarea implicării acestora în activități de muncă sau responsabilități domestice.

Componenta cantitativă vizează autoevaluarea de către elevii romi, a nivelului de satisfacție față de modul în care își petrec timpului liber, pe o scală Likert cu 5 puncte, variind de la *foarte nemulțumit* la *foarte mulțumit.*

IV.3.1. Activități cotidiene și de timp liber – abordare calitativă

Analiza calitativă examinează practicile cotidiene ale copiilor romi și modul în care acestea se distribuie între responsabilități domestice și activități de timp liber, evidențiind diferențele de acces și participare. Sunt explorate aspirațiile copiilor și barierele care le limitează realizarea, precum constrângerile economice, accesibilitatea infrastructurii sau experiențele de discriminare.

În paralel, perspectiva actorilor instituționali permite înțelegerea disponibilității resurselor la nivel local și a modului în care inegalitățile sociale și obligațiile familiale influențează implicarea copiilor în activități recreative, conturând un cadru mai larg al inegalităților de oportunități.

IV.3.1.1. Responsabilități domestice

Implicarea în gospodărie a copiilor care merg la școală pare să fie ceva mai redusă decât în cazul copiilor neșcolarizați. În general, aceasta este descrisă de către părinți ca participare implicită într-un sistem domestic unde responsabilitățile sunt distribuite informal, iar funcționarea zilnică depinde de prezența și contribuția tuturor membrilor familiei. Apar însă cazuri în care implicarea copiilor școlarizați în activitățile gospodărești este sistematică și necesară, fiind parte integrantă a organizării familiale și a economiei de subzistență.

Unul dintre focus-grupurile cu părinți ai elevilor de etnie romă ilustrează mai explicit contribuția copiilor la o gamă largă de activități, implicarea acoperind atât sarcini casnice, cât și activități productive (agricultură). Implicarea crește odată cu vârsta și este mai pronunțată pentru copiii mai mari.

> *Ajută în gospodărie efectiv… la bucătărie, știu eu, la spart lemne, activități în grădină.* (părinte elev, focus-grup, rural)

Munca realizată de către copii este justificată ca necesitate economică și socializare pentru viață, participarea lor la activitățile gospodărești fiind văzută ca importantă atât pentru funcționarea familiei, cât și pentru formarea copilului.

> *Îi punem, că altfel nu facem nimic… dacă nu-i punem să muncească, mai târziu ce-o să facă?* (părinte elev, focus-grup, rural)

În anumite cazuri, implicarea depășește nivelul gospodăriei domestice și include contribuții la economia familiei.

> *Îi punem în solari… mai dă mâncare la animale.* (părinte elev, focus-grup, rural)

În ansamblu, implicarea copiilor școlarizați în activitățile gospodărești apare ca o practică variabilă, situată între participare informală și contribuție economică structurată, fiind modelată de resursele familiale, vârsta copilului și nevoile de funcționare a gospodăriei.

În cazul **copiilor romi neșcolarizați**, ponderea în bugetul de timp a responsabilităților domestice pentru a-și sprijini familia pare să fie mai mare decât în cazul copiilor care merg la școală. Activități precum curățenia, îngrijirea animalelor, pregătirea hranei, activități în curte, fac parte din rutina cotidiană și ocupă o parte importantă a unei zile obișnuite.

> *Pe acasă cu treaba, ajut pe mama la curățenie. Mi-am îngrijit sora mea cea mai mititică.* (copil neșcolarizat, interviu, rural)
> *Mai petrec timp cu ei [cu frații mai mici], îi duc la școală, facem teme, jocuri noi.* (copil rom neșcolarizat, interviu, rural)

Părinții confirmă că ajutorul în gospodărie reprezintă o componentă importantă a unei zile pentru copiii care nu merg la școală, indicând implicarea în activități gospodărești menționate și de copii (contribuția la

treburile casnice, curățenie, îngrijirea animalelor). Formal, părinții subliniază că ajutorul copiilor este limitat și ocazional, însă tot ei recunosc și faptul că băieții mai mari contribuie semnificativ la munca fizică și îngrijirea animalelor, uneori în detrimentul școlii.

> *Mai mă ajută. Face și ea curățenie în casă, bagă și ea aspiratorul. Face și ea, dar mi-e milă și zic: «lasă că fac io!* » (părinte copil neșcolarizat, interviu, urban)
> *L-am ținut acasă, mă ajută, doamnă, la păsări, mă ajută și el.* (părinte copil rom neșcolarizat, interviu, rural).

IV.3.1.2. Îngrijirea fraților mai mici

În cazul copiilor care au statutul de elevi, implicarea în îngrijirea altor membri ai familiei apare sporadic din focus-grupurile cu părinți și este limitată la supravegherea fraților mai mici, fără a se configura ca responsabilitate constantă.

Situația este diferită însă în ceea ce îi privește pe **copiii neșcolarizați sau care au abandonat școala**. În discursul direct, părinții acestora declară că responsabilitățile privind frații mai mici sunt punctuale sau ocazionale, însă tot ei arată cum copiii mai mari sunt nevoiți să preia roluri de părinți, mai ales când adulții sunt la muncă sau lipsesc de acasă. Copiii neșcolarizați confirmă și ei că oferă ajutor sistematic în îngrijirea fraților mai mici, inclusiv la teme sau prin însoțirea până la școală.

> *Am cea mai mare încredere în el dacă sunt plecată.* (părinte copil rom neșcolarizat, focus grup, urban)

IV.3.1.3. Implicarea copiilor romi neșcolarizați în activități remunerate

Analiza datelor calitative indică faptul că, în cazul copiilor romi neșcolarizați, timpul liber este frecvent substituit de implicarea în activități remunerate, care devin o componentă centrală a vieții cotidiene. În multe situații, munca nu apare ca activitate ocazională, ci ca principal mod de organizare a timpului, în detrimentul participării școlare.

Relatările copiilor evidențiază faptul că implicarea în muncă este intensă și constantă, reducând semnificativ timpul disponibil pentru activități recreative sau educaționale.

> *Duminica mai stau pe acasă, atât. În rest, tot la muncă*. (copil rom neșcolarizat, interviu, rural)

Această formulare sugerează că munca devine normă zilnică, iar timpul liber este marginal și limitat la momente excepționale.

Pentru o parte dintre copii, în special adolescenți, munca este percepută ca o alternativă preferabilă școlii, fiind asociată cu dobândirea unei meserii, independență financiară și utilitate practică. În aceste cazuri, decizia de a abandona școala este uneori susținută sau acceptată de familie.

> *Cel de 15 ani a zis că preferă la muncă decât să meargă la școală. Lui îi place din astea, de zidărie.* (părinte copil rom neșcolarizat, interviu, urban)

Această perspectivă indică faptul că munca este valorizată ca formă de învățare practică și responsabilizare, în timp ce școala poate fi percepută ca mai puțin relevantă.

Implicarea în muncă diferă semnificativ în funcție de contextul comunitar. În mediul rural, munca sezonieră agricolă joacă un rol central și are un impact direct asupra frecvenței școlare.

> *De la mijlocul lui septembrie până la mijlocul lui octombrie, copiii pierd fix atunci, își luau scutiri medicale și mergeau la strâns cartofi, 750 RON pe zi.* (fost consilier școlar, interviu, rural)
> *Copiii pierd fix atunci, din clasele a cincea și a șasea încep să meargă [la muncă] și se vede.* (consilier școlar, interviu, rural)

Aceste exemple arată că munca sezonieră nu este doar o oportunitate economică, ci devine un factor sistematic de întrerupere a școlarizării, încă de la vârste relativ mici.

În alte situații, implicarea în muncă are loc alături de familie, în activități informale.

> *Un băiețel din clasa a opta se duce cu căruța cu părinții la muncă, nu mai vine la școală.* (mediator școlar, interviu, urban)

Totuși, există și comunități unde oportunitățile de muncă sunt limitate, iar copiii nu sunt implicați în activități remunerate.

> *Nu au pământ, nu au animale, n-am auzit să ducă un copil să muncească cu ziua.* (reprezentant autorități locale, focus grup, rural)

Această variație indică faptul că implicarea în muncă este dependentă de structura economică locală și de resursele disponibile.

Reprezentanții autorităților locale subliniază că implicarea în muncă remunerată crește odată cu vârsta, în special în intervalul adolescenței (16–17 ani), când abandonul școlar devine mai frecvent.

> *În mod special când se fac mai mari (16–17 ani), copiii abandonează școala pentru a avea mai mult timp să lucreze.* (reprezentant autorități locale, interviu, rural)

Această tranziție sugerează o reconfigurare a rolului social al copilului, de la elev la contributor economic în gospodărie.

> *Unii dintre ei se duc, n-au nicio vină, pleacă de acasă, pleacă din educație*. (reprezentant autorități locale, interviu, urban)

Această perspectivă sugerează că decizia de a munci nu este exclusiv individuală, ci este influențată de norme familiale, contexte educaționale și condiții socio-economice.

În ansamblu, munca nu este doar o activitate economică, ci funcționează ca mecanism alternativ de integrare socială, care, în anumite contexte, intră în competiție directă cu participarea școlară.

IV.3.1.4. Socializare și utilizarea timpului liber

Analiza evidențiază un model de petrecere a timpului liber caracterizat prin activități informale, limitate ca diversitate și adesea dependente de contextul social și economic, cu variații semnificative între copii și comunități.

Pentru majoritatea copiilor, socializarea are loc în spații informale și activități simple, centrate pe interacțiuni directe cu prietenii sau vecinii.

> *Ieșim pe afară, mergem la suc și după aia mergem acasă.* (copil rom neșcolarizat, rural)
> *Ne distrăm, râdem, vorbim una-alta, mergem la alimentară, ne luăm câte un suc.* (copil rom neșcolarizat, rural)

În cazul băieților mai mari, socializarea poate include și activități urbane sau de divertisment.

> *Seara mergem în oraș, în club, mai râdem, mai glumim.* (copil rom neșcolarizat, rural)

Totuși, socializarea nu este uniformă. Pentru unii copii, în special fete, aceasta este limitată sau absentă, fiind înlocuită de activități solitare.

> *Nu prea am prietene, mie îmi place să stau în casă, pe telefon.* (fată neșcolarizată, interviu, urban)
> *Nu ies, stau doar cu maică-mea, cu taică-meu.* (fată neșcolarizată, interviu, rural)

Activitățile de grup organizate în spații private sunt rare și au un caracter recreativ limitat.

> *Uneori vin la mine în cameră și ne jucăm pe playstation.* (copil rom neșcolarizat, interviu, urban)

Părinții confirmă caracterul informal al socializării, centrat pe jocuri simple.

> *Se joacă Survivor, se joacă cu mingea, aleargă…* (părinte, interviu, urban)

Utilizarea telefoanelor și a internetului reprezintă o componentă majoră a timpului liber, în special pentru socializare și divertisment (TikTok, Instagram, YouTube), deși copiii tind să minimizeze timpul petrecut pe telefon.

> *Nu prea stau mult pe telefon.* (copil rom neșcolarizat, interviu, rural)
> *Depinde, dacă scap, o oră maxim…* (copil rom neșcolarizat, interviu, urban)

Cu toate acestea, relatările lor indică o utilizare frecventă, uneori în detrimentul școlii.

> *Nu-mi păsa de școală. Mă duceam acasă, stăteam pe telefon…* (copil rom neșcolarizat, interviu, rural)

Utilizarea în scop educational a dispozitivelor digitale apare rar și marginal.

> *Mai învăț pe Duolingo. Două-trei ore pe zi.* (copil rom neșcolarizat, interviu, rural)

Părinții au percepții diferite, unii consideră utilizarea controlată, alții o văd ca dominantă.

> *Chiar sunt mulțumită… că alți copii sunt obsedați de telefoane.* (părinte, interviu, rural)
> *Telefonul, asta-i viața lor!* (părinte, interviu, rural)

Actorii instituționali descriu în general lipsa controlului parental și efecte asupra dezvoltării copiilor.

> *Copilul a fost lăsat de mic pe telefon, nu poate relaționa, nu poate vorbi*. (reprezentant autorități locale, interviu, rural)

Activitățile sportive și recreative apar în principal ca activități spontane, nestructurate.

> *Ne mai jucăm fotbal.* (copil rom neșcolarizat, interviu, rural)
> *Ne plimbăm cu bicicletele.* (copil rom neșcolarizat, interviu, rural)

Interesele există, dar sunt punctuale și rar susținute constant, iar implicarea în activități organizate este limitată și excepțională.

> *Joc biliard, îmi place și handbalul.* (copil rom neșcolarizat, interviu, urban)
> *Băiatul mai e dat la fotbal, de la 8 anișori vine și-l ia antrenorul de acasă seara* (părinte copil neșcolarizat, interviu, urban)

Pentru fete, accesul este și mai restrâns.

> *Îi place foarte mult să danseze. Își dorește și ea foarte mult, dar deocamdată am zis să mai așteptăm. Aici nu are unde.* (părinte fată neșcolarizată, interviu, urban)

Părinții și reprezentanții autorităților locale evidențiază faptul că participarea la activități este limitată de lipsa totală a infrastructurii sau de o ofertă limitată sau simbolică, precum și de bariere de acces precum costurile sau distanța.

> *Stau prin parcuri, pur și simplu stau împreună.* (reprezentant autorități locale, interviu, rural)
> *Nu ai unde să duci copilul la înot…* (părinte, interviu, rural)
> *Nu avem așa ceva, nici părculeț nu avem.* (reprezentant autorități locale, interviu, rural)
> *Îți trebuie și mașină… trebuie bani.* (părinte, interviu, urban)
> *Există, da [cămin cultural], se face numai nunțile și petrecerile și botezurile. Altceva nu se face.* (părinte, interviu, rural)

Chiar și unde există facilități, participarea este redusă.

> *Există club sportiv, dar nu-l frecventează. Foarte puțini vin și astea sunt cu costuri din partea părinților. Da, cred că da. Nu-și permit.* (reprezentant autorități locale, interviu, urban)

În unele cazuri, școala și ONG-urile compensează parțial aceste lipsuri, dar intervențiile sunt temporare și limitate.

Atât copiii, cât și părinții descriu un set divers de aspirații, însă acestea sunt frecvent inaccesibile din cauza resurselor limitate.

Părinții elevilor romi recunosc dorințe diverse ale copiilor lor: sporturi, activități artistice, să învețe o meserie, însă părinții consideră că lipsa infrastructurii și a programelor adecvate în comunitate limitează accesul copiilor la activități care le-ar stimula talentele sau interesele și resimt frustrare, deoarece doresc să susțină aceste aspirații, dar sunt constrânși de realitățile economice și logistice. În plus, unele activități sunt percepute ca prea obositoare sau incompatibile cu programul școlar, ceea ce adaugă o limitare suplimentară.

> *Ar fi bine să fie un instrument aici să învețe.* (părinte elev rom, focus grup, rural)
> *Al meu a fost la box câteva luni, dar l-am scos pentru că e obositor.* (părinte elev rom, focus grup, rural)

Întrebați ce și-ar dori să facă, dar nu au posibilitatea, mulți dintre **copiii romi neșcolarizați** consideră muncă drept unica opțiune posibilă, dorind să câștige bani și să ofere sprijin familiei. O minoritate declară că și-ar dori continuarea școlii, menționează diferite ocupații de interes (profesoară, doctoriță) sau își exprimă dorința de a călători, dar costurile îi limitează. Pentru fete, interesele includ și activități artistice (balerină, dansatoare), dar acestea sunt restricționate de lipsa resurselor sau a accesului. În același timp, unii copii și-ar dori oportunități sociale și recreative care nu există în comunitatea lor.

> *Mi-aș dori să fac, să continui școala. După… în șantier. Acolo îmi place mie. Păi de la un simplu muncitor poți să ajungi un inginer.* (copil neșcolarizat, interviu, rural)
> *Aș fi vrut să ajung profesoară, chiar îmi place să comunic cu copiii.* (copil neșcolarizat, interviu, rural)
> *Aș vrea să merg în multe părți, dar nu se poate… București, Germania, Anglia, Spania.* (copil neșcolarizat, interviu, rural)
> *Să-i ajut pe părinții mei.* (copil neșcolarizat, interviu, rural)
> *Da, să mă fac balerină, dar e prea greu, sau dansatoare, astea două.* (copil neșcolarizat, interviu, urban).
> *Să se facă echipă de fotbal, un loc de joacă.* (copil neșcolarizat, interviu, urban)

La fel ca și copiii lor, **părinții copiilor romi neșcolarizați** descriu un univers al dorințelor acestora care, deși ambițioase și creative, rămân adesea neîmplinite din lipsă de resurse și infrastructură. Sunt menționate atât dorințele copiilor de a munci pentru a-și lua permisul și a-și cumpăra mașină, dar și aspirații profesionale (preot, profesoară, doctoriță) sau visuri legate de sporturi (box, karate, fotbal). Deși părinții menționează aceste aspirații, recunosc faptul că nu au mijloacele materiale sau sociale pentru a le sprijini. De asemenea, părinții recunosc și dificultatea de a oferi sprijin în mod egal între fetele și băieții din familie, băieții având prioritate.

N-au un teren de baschet, n-au un teren de fotbal. A făcut primăria un teren de fotbal aici, dar trebuie să plătești. (părinte copil neșcolarizat, intreviu, rural).
El se duce la muncă, doamnă, să facă banii, să deie la permis. Ea vrea să iasă doctoriță. (părinte copil neșcolarizat, interviu, urban)
Ea am înțeles că vrea să termine mai departe la liceu, vrea să fie profesoară. Și cei mici nu știu. Cel de a 5-a mi-a zis că vrea ca preot, acuma să vedem, nu știu. (părinte copil neșcolarizat, interviu, urban).
Băiețelul și-a dorit foarte mult să ajungă la fotbal și îi mulțumesc lui Dumnezeu, am reușit să îi îndeplinesc visul, iar acum sunt așa neîmplinită cu fetița. Își dorește foarte mult să danseze și vreau să fac tot posibilul să mă ocup și de ea. (părinte copil neșcolarizat, interviu, urban)

În concluzie, analiza calitativă conturează o imagine în care timpul liber al copiilor romi este caracterizat prin forme de socializare informală și limitată, uneori substituită de izolare, o utilizare intensă a telefonului și internetului, cu rol central în divertisment, activități recreative nestructurate, cu acces redus la forme organizate, bariere structurale semnificative (infrastructură, costuri, context local), aspirații diverse, dar dificil de realizat.

În ansamblu, timpul liber nu funcționează ca spațiu de dezvoltare personală, ci mai degrabă ca un spațiu restrâns, dependent de resurse și oportunități limitate, care reproduce inegalitățile sociale existente.

IV.3.2. Satisfacția față de modul de petrecere a timpului liber - date de sondaj în rândul elevilor

Evaluarea modului de petrecere a timpului liber arată un nivel ridicat de satisfacție subiectivă în rândul elevilor, majoritatea evaluând pozitiv modul în care își petrec acest timp: 43% se declară foarte mulțumiți, iar 38% mulțumiți, însumând 81% din total. În același timp, 12% adoptă o poziție neutră (declarându-se *nici mulțumiți, nici nemulțumiți*), ceea ce poate reflecta o satisfacție moderată sau absența unei evaluări clare, iar 7% exprimă nemulțumire (procente cumulate *nemulțumit* și *foarte nemulțumit*).

Deși ponderea celor care raportează niveluri ridicate de mulțumire (procente cumulate) este aceeași atât pentru fete, cât și pentru băieți, totuși**, băieții se regăsesc mai frecvent în categoria celor foarte mulțumiți, decât fetele (45% față de 40%).** Pe de altă parte, în categoria răspunsurilor neutre, ponderea este mai ridicată în rândul fetelor (14% față de 10% la băieți).

În mod similar, analiza gradului de mulțumire în funcție de mediul școlii, arată un nivel ridicat de satisfacție în ambele medii, peste 80% declarându-se mulțumiți sau foarte mulțumiți. Totuși, în școlile din mediul urban, categoria celor foarte mulțumiți înregistrează o pondere mai ridicată decât în mediul rural (46% față de 40%).

Deși aproximativ 80% dintre elevii de gimnaziu, liceu sau școală profesională sunt mulțumiți sau foarte mulțumiți de modul în care își petrec timpul liber, o pondere mai ridicată a elevilor de liceu se declară foarte mulțumiți, comparativ cu cei din gimnaziu (49% față de 41%).

IV.3.3. Concluzii și recomandări

Concluzii

☑ Datele calitative sugerează că timpul copiilor romi este împărțit între responsabilități domestice și activități de timp liber, fiind puternic influențat de resursele familiale și de statutul școlar.

☑ Copiii neșcolarizați sunt implicați mult mai intens în muncă (domestică și uneori remunerată), activitate care înlocuiește frecvent școala și timpul liber.

☑ Timpul liber este predominant petrecut în activități informale, cu acces redus la activități organizate, din cauza lipsei infrastructurii și a costurilor.

☑ Aspirațiile copiilor sunt diverse, dar dificil de realizat, fiind constrânse de bariere economice și contextuale.

☑ În pofida barierelor de acces și a oportunităților reduse de timp liber identificate în cadrul cercetării calitative, datele de sondaj relevă un nivel ridicat de satisfacție față de modul de petrecere a timpului liber, majoritatea elevilor declarându-se mulțumiți sau foarte mulțumiți (aprox. 80%). Există totuși o pondere a elevilor (aprox. 1 din 5) care nu exprimă satisfacție (declarându-se neutri sau nemulțumiți), sugerând existența unor inegalități sau limitări în accesul la activități relevante de timp liber.

☑ Satisfacția în general ridicată față de modul de petrecere a timpului liber nu exclude existența unor disparități structurale (gen, mediu, nivel educațional), care se manifestă mai ales în intensitatea satisfacției.

Recomandări

- **Îmbunătățirea infrastructurii de timp liber a școlilor, prin construirea de terenuri, săli de sport,** bazine sau spații pentru activități culturale și artistice accesibile tuturor copiilor din comunitate.
- **Organizarea de activități extracurriculare și cluburi care răspund intereselor și talentelor copiilor (**muzică, dans, arte plastice, teatru, box, karate) în cadrul școlii sau în colaborare cu autoritățile locale, astfel încât copiii să nu fie nevoiți să se deplaseze în afara localității. Acestea pot, totodată, să contribuie la reducerea dependenței de tehnologie prin oferirea de alternative atractive și accesibile pentru timp liber activ.
- **Implementarea programelor after-school** în cadrul cărora copiii să-și poată face temele, dar și să participe la activități recreative sub supraveghere, sprijinind astfel părinții care lucrează.
- **Monitorizarea muncii copiilor** prin colaborarea școală-primărie, pentru prevenirea absenteismului cauzat de munca sezonieră.
- **Organizarea unor campanii de informare parentală** privind importanța activităților recreative/timp liber activ, reducerea timpului petrecut în mediul online, rolul unui stil de viață sănătos.

IV.4. COMPORTAMENTE DE RISC ÎN RÂNDUL ELEVILOR

Rezumat executiv

Datele de sondaj în rândul elevilor de etnie romă indică o prevalență redusă a consumului de alcool, droguri și a fumatului, dar conturează și anumite subgrupuri mai expuse acestor riscuri, în special elevii din învățământul profesional și, pentru alcool și droguri, băieții.

Consumul de alcool este limitat la nivel general, 86% dintre elevi declarând că nu consumă niciodată, în timp ce 11% consumă ocazional (*o dată la câteva luni + de câteva ori pe lună*) și 3% frecvent (procente cumulate – cel puțin săptămânal). Cea mai mare vulnerabilitate apare în învățământul profesional, unde doar 73% dintre elevi nu consumă niciodată, iar consumul ocazional ajunge la 21%.

Consumul de droguri este foarte redus, 97% dintre elevi declarând că nu au consumat niciodată. Aproximativ 3% raportează însă cel puțin o experiență de consum, cu o frecvență mai mare în rândul băieților.

Fumatul prezintă cele mai mari variații între subgrupuri. La nivelul populației generale de elevi romi, 87% nu fumează niciodată sau fumează foarte rar, 3% fumează ocazional, iar 10% fumează frecvent. Fumatul frecvent este mai prezent în mediul urban (13–14% consum frecvent, comparativ cu 6–8% în rural) și crește semnificativ odată cu nivelul de învățământ, de la 5% în gimnaziu la 29% în învățământul profesional.

Introducere conceptuală și metodologică

Literatura științifică recentă evidențiază în mod consistent faptul că implicarea copiilor și adolescenților în comportamente de risc, precum consumul de alcool, tutun sau droguri, are efecte negative semnificative asupra dezvoltării cognitive, sănătății mintale și parcursului educațional. Studiile din domeniul neuroștiințelor arată că expunerea timpurie la substanțe afectează dezvoltarea cortexului prefrontal, responsabil pentru funcțiile executive, ceea ce se traduce prin dificultăți de autocontrol, de luare a deciziilor și performanță școlară redusă (Tapert & Shumate, 2022; National Institute on Drug Abuse, 2020). În paralel, literatura din domeniul sănătății publice indică o asociere robustă între consumul de substanțe și creșterea riscului de depresie, anxietate și comportamente suicidare în rândul adolescenților (World Health Organization, 2021). Aceste efecte se reflectă și în traiectorii educaționale marcate de absenteism și abandon școlar, sugerând o relație bidirecțională între consum și marginalizarea educațională (O'Malley et al., 2019; OECD, 2020).

În cazul copiilor provenind din grupuri vulnerabile, inclusiv comunități rome, literatura subliniază că aceste comportamente trebuie înțelese în contextul mai larg al excluziunii sociale și al vulnerabilităților structurale. Cercetările europene arată că riscul crescut de consum nu este determinat de factori culturali intrinseci, ci de intersecția dintre sărăcie, acces limitat la resurse și experiențe recurente de stigmatizare (European Union Agency for Fundamental Rights, 2021; UNICEF, 2019). Teoriile sociologice ale stigmei indică faptul că etichetarea socială și marginalizarea pot genera procese de internalizare a inferiorității, care afectează starea de bine și integrarea socială a copiilor (Link & Phelan, 2001). În acest context, comportamentele de risc pot funcționa ca mecanisme de coping în fața stresului cronic și a excluziunii, mai degrabă decât ca deviații individuale autonome.

Analiza datelor de cercetare

Pentru explorarea incidenței comportamentelor de risc în rândul elevilor de etnie romă, chestionarul a inclus un item de **frecvență comportamentală autoraportată, care vizează măsurarea consumului de substanțe (alcool, droguri, tutun)** în rândul elevilor și modul în care aceste comportamente se distribuie în populația școlară.

Limită metodologică:

Autoraportarea comportamentelor de risc trebuie interpretată cu prudență, având limite metodologice și psihosociale care pot afecta validitatea datelor. Elevii tind să ofere răspunsuri percepute ca acceptabile social, subraportând adesea consumul de substanțe. Prezența profesorilor pe parcursul administrării

online, chiar și în condițiile asigurării anonimității răspunsurilor, poate conduce la autocenzură în declararea unor comportamente indezirabile.

Tabelul IV.2. Frecvența comportamentelor de risc – autoraportare (%)

Sursa: sondajul în rândul elevilor

Q: Cât de des ți se întâmplă?	Să bei alcool	Să consumi substanțe psihoactive (droguri)	Să fumezi
niciodată	86%	97%	84%
o dată la câteva luni	8%	0,5%	3%
de câteva ori pe lună	3%	0,5%	1%
o dată - de două ori pe săptămână	1%	0,5%	2%
aproape în fiecare zi	0%	0,5%	3%
zilnic	1%	1%	7%

IV.4.1. Consumul de alcool

Autoraportarea consumului de alcool de către elevi evidențiază un nivel general scăzut al acestui comportament de risc, dar și diferențe semnificative între anumite categorii socio-educaționale.

Astfel, 86% dintre elevi declară că nu consumă niciodată alcool, în timp ce 11% indică un consum ocazional (procente cumulate - *o dată la câteva luni + de câteva ori pe lună*), iar 3% declară un consum frecvent (procente cumulate – *o data-de două ori pe săptămână + aproape în fiecare zi + zilnic*).

Distribuția frecvenței consumului diferă semnificativ între elevii din unitățile de învățământ rurale și urbane. Diferența este explicată în principal printr-o pondere mai mare a consumului ocazional în rândul elevilor din unitățile urbane (13%, comparativ cu 8% în rural), în timp ce consumul frecvent este similar. De asemenea, elevii din unități rurale declară într-o proporție mai mare că nu consumă niciodată alcool (88%), comparativ cu cei din mediul urban (84%).

Rezultatele indică diferențe semnificative și între fete și băieți, băieții raportând un consum de alcool mai frecvent decât fetele. 91% dintre fete declară că nu consumă niciodată alcool, comparativ cu 82% dintre băieți. Consumul ocazional de alcool este de două ori mai frecvent în rândul băieților (14%) decât al fetelor (7%), iar consumul frecvent este raportat de 4% dintre băieți și 2% dintre fete. Practicile de consum sunt, în general, influențate de normele sociale și modelele de comportament asociate genului, ceea ce ar putea explica diferențele în adoptarea acestor comportamente.

Analiza pe niveluri educaționale relevă diferențe semnificative între elevii de gimnaziu, liceu și învățământ profesional. Proporția elevilor care declară că nu consumă niciodată alcool diferă între gimnaziu (90%) și învățământ profesional (73%), în timp ce consumul ocazional crește progresiv, de la 7% pentru elevii de gimnaziu, la 16% pentru liceeni și 21% pentru elevii din învățământul profesional. În ceea ce privește consumul frecvent, acesta este relativ redus în gimnaziu (3%) și liceu (1%), dar considerabil mai ridicat în învățământul profesional (6%). Aceste rezultate pot sugera că vârsta, autonomia crescută și caracteristicile contextului educațional influențează comportamentele de consum. În mod particular, elevii din învățământul profesional pot fi mai expuși la contexte sociale diferite sau la o integrare mai timpurie în medii care pot favoriza apariția consumului de alcool.

Consumul de alcool nu reprezintă așadar un comportament dominant în rândul elevilor, însă există grupuri cu vulnerabilitate mai ridicată, în special băieții și elevii din învățământul profesional.

IV.4.2. Consumul de droguri

Datele autoraportate referitoare la consumul de droguri în rândul elevilor indică o prevalență foarte redusă a acestui comportament de risc**,** dar evidențiază și diferențe între anumite subgrupuri.

97% dintre elevi declară că nu consumă niciodată droguri, în timp ce aproximativ 3% (procente cumulate ale tuturor celorlalte variante de frecvență) afirmă că au consumat cel puțin o dată. Deși această distribuție sugerează că acest comportament nu este prea răspândit în rândul elevilor, faptul că aproximativ 3% dintre respondenți declară că au avut cel puțin o experiență de consum nu trebuie ignorat, deoarece experimentarea ocazională poate constitui un factor de vulnerabilitate pentru dezvoltarea unor comportamente de risc ulterioare.

Datele indică diferențe semnificative între fete și băieți, băieții raportând experiențe de consum într-o măsură mai mare decât fetele (4%, comparativ cu 2%).

Rezultatele pun în evidență așadar faptul că autoraportarea consumului de droguri este rar întâlnită în rândul elevilor de etnie romă, semnalând o vulnerabilitate relativ mai mare a băieților.

IV.4.3. Fumatul

Datele privind frecvența fumatului arată că 84% dintre elevi declară că nu fumează niciodată. În același timp, există categorii de elevi care declară diferite niveluri de consum: 3% declară că fumează o dată la câteva luni, ceea ce poate fi interpretat ca o formă de consum experimental, frecvent întâlnită în perioada adolescenței; aproximativ 1% afirmă că fumează de câteva ori pe lună, iar 2%, o dată - de două ori pe săptămână, încadrându-se într-un tipar de consum ocazional; 3% dintre elevi afirmă că fumează aproape în fiecare zi, iar 7% declară un consum zilnic, ceea ce justifică includerea acestor ultime categorii într-un model de consum frecvent, stabilizat și potențial dependent.

Pentru o evidențiere mai clară a diferențelor structurale (urban versus rural, nivel de învățământ gimnazial, versus liceal, respectiv profesional) și a polarizării comportamentului, a fost operată o recodificare a variabilei în trei categorii:

Tabelul IV.3. Frecvența fumatului (după recodificare) (%)

Q: Cât de des ți se întâmplă să fumezi?; Sursa: sondajul în rândul elevilor

Niciodată / foarte rar (Niciodată + O dată la câteva luni)	**87%**
Ocazional (De câteva ori pe lună + O dată - de două ori pe săptămână)	3%
Frecvent (Aproape în fiecare zi + Zilnic)	10%

Analiza frecvenței fumatului (după recodificare) indică un model general caracterizat de prevalența ridicată a non-consumului (87%) și de existența unui segment minoritar relevant de consumatori frecvenți (10%), cu variații în funcție de contextul social și educational.

Frecvența fumatului diferă semnificativ în funcție de mediul de rezidență, elevii care locuiesc în mediul urban raportand mai des fumatul frecvent, comparativ cu cei din rural (13% vs. 8%).

Diferențele între medii sunt chiar mai pronunțate atunci când discuția se mută la nivelul mediului școlii: elevii din unitățile urbane raporteaza mai des fumatul frecvent decât cei din unitățile rurale (14%, față de 6%).

Fumatul apare ca un comportament relativ neutru din punctul de vedere al genului, fetele și băieții având niveluri similare de consum frecvent (~10%).

Analiza incidenței acestui comportament pe niveluri de învățământ evidențiază cea mai puternică variație: ponderea fumatului frecvent crește odată cu nivelul de învățământ, de la 5% în gimnaziu la 16% în liceu și apoi la 29% în învățământul profesional. Diferențele sunt semnificative statistic între toate cele trei niveluri pentru categoriile *Frecvent* (creștere constantă de la gimnaziu către liceu și profesional) și *Niciodată/foarte rar* (unde se înregistrează o scădere de 10 p.p. între gimnaziu și liceu și de 16 p.p. între liceu și învățământ profesional).

Faptul că diferențele între nivelurile de învățământ nu sunt semnificative pentru fumatul „ocazional" indică un proces de polarizare: elevii tind să fie ori non-consumatori, ori consumatori frecvenți.

IV.4.4. Concluzii și recomandări

Concluzii

☑ Datele de sondaj arată că, deși comportamentele de consum nu sunt generalizate, acestea sunt mai concentrate în contexte educaționale și sociale specifice.

☑ Consumul în toate cele trei forme (alcool, droguri, fumat) este mai ridicat în școlile urbane, ceea ce poate sugera influența contextului social asupra comportamentelor de risc.

☑ Există o creștere a ponderii elevilor care fumează, odată cu vârsta și parcursul educațional. Învățământul profesional concentrează cel mai ridicat risc, sugerând efecte de selecție (profiluri socio-educaționale diferite) sau contexte educaționale mai permisive față de comportamente de risc.

Recomandări

- Integrarea sistematică a conținuturilor privind prevenirea consumului de substanțe în curriculum (nu doar punctual, ci progresiv pe niveluri de vârstă), corelativ cu dezvoltarea competențelor socio-emoționale (autocontrol, luarea deciziilor, rezistența la presiunea grupului);
- Intervenții diferențiate pe niveluri de învățământ, de la prevenție primară la gimnaziu, la intervenții mai aplicate în liceu și în învățământul profesional;
- Dezvoltarea de programe țintite pentru grupuri vulnerabile și identificarea timpurie a elevilor în risc, prin consilierii școlari;
- Formarea cadrelor didactice pentru recunoașterea comportamentelor de risc, intervenție timpurie, comunicare non-stigmatizantă;
- Extinderea serviciilor de consiliere școlară, mai ales în unitățile de învățământ profesional și cele din medii vulnerabile;

- Introducerea unor instrumente periodice de monitorizare a comportamentelor de risc în școli, inclusive prin corelarea datelor educaționale cu indicatori de sănătate și incluziune.

Precizări privind interpretarea rezultatelor obținute pe baza răspunsurilor elevilor la chestionar

Rezultatele comparative prezentate în acest raport pe baza răspunsurilor elevilor (de exemplu, comparații între fete și băieți, între cei care învață în școli rurale și cei din școli urbane, între cei care învață în ciclul gimnazial și cei din liceal sau profesional etc.) reflectă, de regulă, diferențe care au fost testate statistic și s-au dovedit a fi semnificative, utilizând metode de analiză compatibile cu designul de eșantionare al studiului. Pentru a evita încărcarea excesivă a textului, detaliile tehnice aferente acestor analize nu sunt prezentate în capitolele principale.

Documentația metodologică completă, incluzând procedurile statistice aplicate, valorile indicatorilor statistici, coeficienții estimați, erorile standard, intervalele de încredere și valorile p, precum și modul de construcție a indicatorilor și a scalelor, este disponibilă în anexele tehnice corespunzătoare fiecărei teme investigate. Aceste materiale pot fi furnizate la cerere.

Raportul evidențiază doar diferențele semnificative statistic. Rezultatele care nu ating pragul de semnificație statistică sunt omise, cu excepția situațiilor în care menționarea lor este necesară pentru o înțelegere corectă a concluziilor; în astfel de cazuri, lipsa semnificației statistice este indicată în mod explicit.

Bibliografie

IV.1. Profilul socio-economic al familiilor și condiții de viață

1. **Becker, G. S.** (1993). *Human capital* (3rd ed.). University of Chicago Press.
2. **Bourdieu, P.** (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
3. **Breen, R., & Jonsson, J. O.** (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology, 31*, 223–243. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122232
4. **Bronfenbrenner, U.** (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
5. **Coleman, J. S.** (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
6. **Coleman, J. S.** (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*(Supplement), S95–S120. https://doi.org/10.1086/228943
7. **Currie, J.** (2009). Healthy, wealthy, and wise: Socioeconomic status, poor health in childhood, and human capital development. *Journal of Economic Literature, 47*(1), 87–122. https://doi.org/10.1257/jel.47.1.87

8. **Davis-Kean, P. E., Tighe, L. A., & Waters, N. E.** (2021). The role of parent educational attainment in parenting and children's development. *Current Directions in Psychological Science, 30*(2), 186–192. https://doi.org/10.1177/0963721421993116

9. **European Union Agency for Fundamental Rights.** (2016). *Second European Union Minorities and Discrimination Survey – Roma*. Publications Office of the European Union.

10. **Eurostat.** (2022). *Living conditions in Europe*. Publications Office of the European Union.

11. **Food and Agriculture Organization.** (2018). *The state of food security and nutrition in the world 2018*. FAO.

12. **Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B., & the International Child Development Steering Group.** (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet, 369*(9555), 60–70. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60032-4

13. **Hill, N. E., & Tyson, D. F.** (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740–763. https://doi.org/10.1037/a0015362

14. **Organisation for Economic Co-operation and Development.** (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing.

15. **Organisation for Economic Co-operation and Development.** (2019). *PISA 2018 results*. OECD Publishing.

16. **Reardon, S. F.** (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. In G. J. Duncan & R. J. Murnane (Eds.), *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances* (pp. 91–116). Russell Sage Foundation.

17. **Rolfe, V.** (2021). Tailoring a measurement model of socioeconomic status: Applying the alignment optimization method to 15 years of PISA. *International Journal of Educational Research, 106*, Article 101723. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101723

18. **UNICEF.** (2015). *Education for Roma children in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States (CEE/CIS)*. UNICEF Regional Office.

19. **UNICEF.** (2022). *Education pathways in Roma settlements: Understanding inequality in education and learning. Findings from MICS6 in Kosovo, Montenegro, North Macedonia and Serbia*. UNICEF.

20. **World Bank.** (2014). *Diagnostics and policy advice for supporting Roma inclusion in Romania*. World Bank.

21. **World Health Organization.** (2018). *Housing and health guidelines*. WHO.

22. **Zhang, T., et al.** (2024). Subjective health and subjective well-being: Evidence from population studies. *BMC Public Health*.

23. **Ziaei, S., & Hammarström, A.** (2021). What social determinants outside paid work are related to development of mental health during life? An integrative review of results from the Northern Swedish Cohort. *BMC Public Health, 21*, 2190. https://doi.org/10.1186/s12889-021-12143-3

IV.2. Dimensiuni ale incluziunii școlare: resurse, relații și suport instituțional

1. **Apostu A., Dalu, A., Horga I., Plăeșu, A.** (2024). *Siguranța în școală*. Editura Centrului Național de Politici și Evaluare în Educație, București. www.ise.ro/wp-content/uploads/2024/10/Raport_Siguranta-in-scoala_21.10.2024.pdf

2. **Barba Muñoz, M., Zafra-Agea, J. A., Martí Marco, E., Flores-Saldaña, M., Vera-Remartínez, E. J., Esteve-Clavero, A., & Molés-Julio, M. P.** (2026). Effectiveness of school-based psychoeducational program in reducing bullying and improving self-esteem: A systematic review. **Healthcare, 14**(3), 330. https://doi.org/10.3390/healthcare14030330

3. **Chen, S., & Qiu, S.** (2024). The effect of perceived school counselor support on students' resilience and self-esteem. *Education Sciences, 16*(2), 339. https://doi.org/10.3390/educsci16020339

4. **Coyle, S., Weinreb, K. S., Davila, G., & Cuellar, M.** (2021). Relationships matter: The protective role of teacher and peer support in understanding school climate for victimized youth. *Child and Youth Care Forum*.

5. **Govorova, E., Benítez, I., & Muñiz, J.** (2020). How schools affect student well-being: A cross-cultural approach in 35 OECD countries. *Frontiers in Psychology,* 11. https://services.schoolclimate.org/wp-content/uploads/2026/02/National-School-Climate-Center-14-Dimensions-of-School-Climate-Expanded.pdf

6. **Lopez-Perry, C., Mora, L., Placeres, V., & Robertson, A.** (2024). A systematic review and content analysis of school counseling mental health supports for Black youth: Implications for research and practice. **Professional School Counseling**. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/2156759X241259973

7. **Markkanen, I., Välimaa, R. & Kannas, L.** (2010). How Comprehensive School Students Perceive their Psychosocial School Environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2).

8. **Martinot, D., Sicard, A., Gul, B., Yakimova, S., Taillandier-Schmitt, A., & Maintenant, C.** (2022). Peers and teachers as the best source of social support for school engagement for both advantaged and priority education area students. *Frontiers in Psychology, 13*, 958286. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.958286

9. **National School Climate Center** https://schoolclimate.org/;

10. **Prior, L. J., Evans, C. R., Merlo, J., & Leckie, G. B.** (2025). Sociodemographic inequalities in student achievement: An intersectional multilevel analysis of individual heterogeneity and discriminatory accuracy (MAIHDA). *Sociology of Race and Ethnicity, 11*(3), 351–369. https://doi.org/10.1177/23326492241267251

11. **Rathmann, K., et al.** (2021). Support from parents, peers, and teachers is differently associated with middle school students' well-being. *Frontiers in Psychology, 12*, 746606. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.746606

12. **Rutigliano, A.** (2020). *Inclusion of Roma students in Europe: A literature review and examples of policy initiatives*. OECD Publishing.

13. **Schmitsek, S.** (2020). "Who are you to know who I am?" Comparing the experiences of youth at risk of dropping out in England, Denmark and Hungary. În: *Compare: A Journal of Comparative and International Education*.

14. **Taylor, L. J., De Neve, J-E., DeBorst, L., Khanna, D.** (2022). *Wellbeing in Education in Childhood and Adolescence* (Report NO.1.). International Baccalaureate Organization. www.ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/wellbeing-in-schools-in-childhood-and-adolescence-final-report.pdf

15. **Wang, M-T.** (2009). School climate support for behavioural and psychological adjustment: Testing the mediating effect of social competence. În: *School Psychology Quarterly,* 24(4).

16. **Wang, M-T., & Degol J. L.** (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. În:. *Educational Psychology Review*, 28(2).

17. **Wang, P., Wang, Z., & Qiu, S.** (2024). Universal, school-based trans-diagnostic interventions to promote mental health and emotional wellbeing: A systematic review. **Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 18**, Article 47. https://doi.org/10.1186/s13034-024-00735-x

18. **Warren, J. M., Blount, T. N., & Belle, G.** (2024). Implementing effective school-based mental health services: A guide for school counselors. **Professional School Counseling**. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/2156759X241283769

IV. 3. Activități curente și petrecerea timpului liber

1. **Badura P., Hamrik Z., Dierckens M., Gobina, I., Malinowska- Cieślik, M., Furstova, I., Kopcakova J., & Pickett, W.** (2021). After the bell: adolescents' organised leisure-time activities and well-being in the context of social and socioeconomic inequalities. În: *Journal of Epidemiology and Community Health.* Open Access. https://jech.bmj.com/content/jech/75/7/628.full.pdf
2. **Kennewell, E., Curtis, R.G., Maher, C., Luddy, S., & Virgara, R.** (2022). The relationships between school children's wellbeing, socio-economic disadvantage and after-school activities: a cross-sectional study. În: *BMC Pediatric*. Open Access. https://link.springer.com/article/10.1186/s12887-022-03322-1
3. **Wanka F., Vogel M., Grafe N., Aßmann M., Kiess W., & Poulain T.** (2025). Leisure activities of adolescents-associations with demographic characteristics, well-being and parental leisure engagement. În: *Pediatric Research*. Aug 98(2):559-567. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12454157/

IV.4. Comportamente de risc în rândul elevilor

1. **European Union Agency for Fundamental Rights.** (2021). *Roma survey 2019: Main results*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2811/91678
2. **Johnston, L. D., Miech, R. A., O'Malley, P. M., Bachman, J. G., Schulenberg, J. E., & Patrick, M. E.** (2019). *Monitoring the Future national survey results on drug use 1975–2018: Overview, key findings on adolescent drug use*. Institute for Social Research, University of Michigan. http://monitoringthefuture.org
3. **Link, B. G., & Phelan, J. C.** (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology, 27*, 363–385. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363
4. **National Institute on Drug Abuse.** (2020). *Drugs, brains, and behavior: The science of addiction*. U.S. Department of Health and Human Services. https://nida.nih.gov/publications/drugs-brains-behavior-science-addiction
5. **OECD.** (2020). *Health at a glance: Europe 2020—State of health in the EU cycle*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/82129230-en
6. **Tapert, S. F., & Shumate, J.** (2022). Adolescent substance use and brain development: Implications for prevention. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs, 83*(4), 451–460. https://doi.org/10.15288/jsad.21-00230
7. UNICEF Office of Research – Innocenti. (2019). *Roma children in Europe: Early childhood development and education*. UNICEF. https://www.unicef-irc.org
8. **World Health Organization.** (2018). *Global status report on alcohol and health 2018*. WHO Press. https://www.who.int/publications/i/item/9789241565639

PARTEA V. DISCRIMINARE ȘI EXCLUZIUNE ÎN MEDIUL ȘCOLAR ȘI COMUNITAR

V.1. GESTIONAREA **IDENTITĂȚII ETNICE**

Rezumat executiv

Analiza datelor din sondajul în rândul elevilor de etnie romă arată că majoritatea acestora manifestă o asumare deschisă a identității etnice (69%), însă această tendință coexistă cu strategii de gestionare contextuală (15%) și, într-o proporție redusă, cu evitarea declarării etniei rome (5%). De asemenea, 11% dintre elevi afirmă că nu se consideră de etnie romă, ceea ce indică existența unor procese de distanțare identitară.

Aproximativ 21% dintre elevi afirmă că au existat situații în care au evitat să își declare etnia, aceste situații fiind mai frecvente în interacțiunile cu persoane necunoscute (43%) și colegi (42%), dar și în raport cu profesorii (19%) sau chiar în grupul de prieteni (24%).

Introducere teoretică și metodologică

Gestionarea identității stigmatizate este abordată în literatura științifică de referință în cadrul conceptului de *stigma management* (Goffman, 1963). Goffman arată că persoanele aparținând unor minorități stigmatizate pot utiliza strategii pentru a controla informația despre sine în interacțiuni sociale, inclusiv ascunderea identității sau *passing* (1963). Cercetări psihologice recente introduc conceptul de identitate stigmatizată *concealable* (care poate fi ascunsă), aratând că persoanele care se percep a avea o astfel de identitate evaluează riscurile sociale înainte de a-și dezvălui identitatea, deoarece dezvăluirea poate aduce reacții negative într-un mediu ostil (Camacho, Reinka & Quinn, 2020). Alte cercetări relevă că indivizii decid când, cui și în ce context să dezvăluie identitatea, practicând frecvent *selective disclosure* (dezvăluire selectivă), pentru a reduce riscul de stigmatizare (Chaudoir & Fisher, 2010).

Cercetări asupra persoanelor de etnie romă din Ungaria arată că ascunderea identității etnice apare în diferite contexte sociale și poate avea motivații diverse: evitarea discriminării, obținerea unor beneficii sau gestionarea interacțiunilor sociale (Dobai & Hopkins, 2021).

Acest capitol se bazează pe datele de sondaj în rândul elevilor și utilizează un set de itemi comportamentali, pentru a analiza raportarea la identitatea etnică. Modul de comunicare (dezvăluire) a identității etnice este investigat printr-un item cu o scală ordinală care surprinde variații între asumarea deschisă și evitarea declarării identității etnice, completat de un item dihotomic privind existența unor situații de evitare efectivă a autoidentificării entice. Elevii care au răspuns afirmativ (declarând, așadar, că au existat situații în care au evitat să spună că sunt de etnie romă) au primit suplimentar o întrebare cu răspuns multiplu care vizează

identificarea contextelor în care s-a produs evitarea (menționând între variante atât contexte școlare, cât și alte contexte instituționale sau sociale).

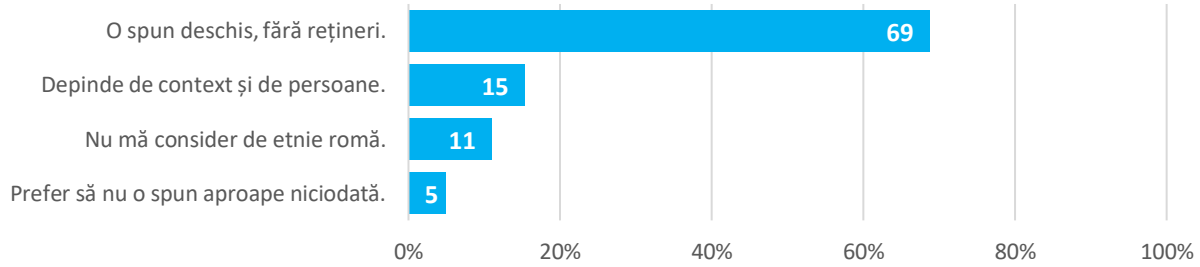
Analiza datelor de cercetare

V.1.1. Modul de gestionare a dezvăluirii identității etnice în interacțiuni sociale – perspectiva elevilor

În cadrul acestei cercetări, elevii au fost întrebați despre modul în care spun despre ei că sunt de etnie romă, scala de răspunsuri incluzând variații de la afirmarea deschisă a identității, dezvăluirea selectivă, la evitarea dezvăluirii și distanțare față de identitatea etnică. Răspunsurile reflectă strategiile individuale de auto-prezentare a identității etnice a elevilor de etnie romă.

Graficul V.1. Dezvăluirea identității etnice în interacțiuni sociale (%)

Q: Cum procedezi atunci când spui despre tine că ești de etnie romă? (alege un singur răspuns); Sursa: sondajul în rândul elevilor



Rezultatele indică o tendință majoritară de afirmare deschisă a identității etnice rome. Astfel, 69% dintre respondenți declară că spun deschis, fără rețineri, că sunt de etnie romă, ceea ce sugerează un nivel relativ ridicat de asumare publică a identității etnice. În același timp, 15% dintre respondenți indică faptul că dezvăluirea identității etnice depinde de context și de persoanele cu care interacționează, ceea ce poate sugera existența unor strategii contextuale selective de gestionare a identității, în care elevii evaluează mediul social înainte de a decide dacă își declară apartenența etnică. O proporție mai redusă, 5% dintre elevi, afirmă că preferă să nu spună aproape niciodată că sunt de etnie romă, ceea ce poate reflecta tendințe de evitare a dezvăluirii identității etnice, posibil asociate cu experiențe de stigmatizare sau anticiparea unor reacții negative din partea mediului social. De asemenea, 11% dintre respondenți declară că nu se consideră de etnie romă, ceea ce poate fi explicat fie prin procese de distanțare identitară, fie prin diferențe în modul în care elevii își definesc sau asumă apartenența etnică.

Analiza distribuției răspunsurilor elevilor în funcție de nivelul lor de învățământ s-a realizat în două moduri: prin includerea, respectiv excluderea categoriei celor care răspund „*Nu mă consider de etnie romă*”, variantă care delimitează între cei care se autoidentifică drept etnici romi (indiferent că își prezintă deschis, contextual sau deloc această identitate) și cei care nu își asumă identitatea romă.

Analiza limitată la elevii care se consideră de etnie romă nu pune în evidență diferențe semnificative între modul de comunicare a etniei de către elevii de la gimnaziu, liceu sau învățământ profesional.

Atunci când este inclusă și categoria celor care răspund „*Nu mă consider de etnie romă*”, apare o diferență statistic semnificativă între nivelurile de învățământ, determinată în principal de creșterea ponderii elevilor care afirmă că nu se consideră de etnie romă la nivelurile liceal și profesional (aprox. 16%, respectiv 15%), comparativ cu gimnaziul (aprox. 9%).

Prin urmare, diferența între niveluri nu este generată de modul de declarare a identității în rândul celor care se consideră romi, ci de ponderea mai mare a elevilor care nu își asumă această identitate, în ciclurile educaționale superioare.

Aproximativ 40% dintre cei 239 elevi care răspund „*Nu mă consider de etnie romă*" la această întrebare, au bifat totuși varianta „romă" la întrebarea „*Care este etnia ta?*", plasată în prima secțiune a chestionarului. Această aparentă inconsistență se poate explica prin diferența dintre identificarea formală, de natură factuală sau administrativă și auto-identificarea subiectivă.

Elevii pot declara etnia romă deoarece aceasta este atribuită în familie, în comunitate sau în evidențele școlii. În schimb, răspunsul „*Nu mă consider de etnie romă*" captează auto-identificarea personală, culturală sau socială. Această discrepanță este un fenomen documentat în cercetările despre identitate, literatura sociologică subliniind explicit această separație: auto-identificarea se bazează pe percepția de sine, în timp ce etnia percepută sau atribuită depinde de percepțiile altora (Roth, 2016).

Elevilor li s-a adresat și o întrebare dihotomică, mai specifică și mai comportamentală, menită să identifice existența unor situații în care ei au evitat să își declare apartenența etnică. Analiza datelor arată că aproximativ 79% dintre elevii romi declară că nu au fost în situația de a evita să spună că sunt de etnie romă, însă aproximativ 21% afirmă că au existat situații în care au evitat să declare această apartenență.

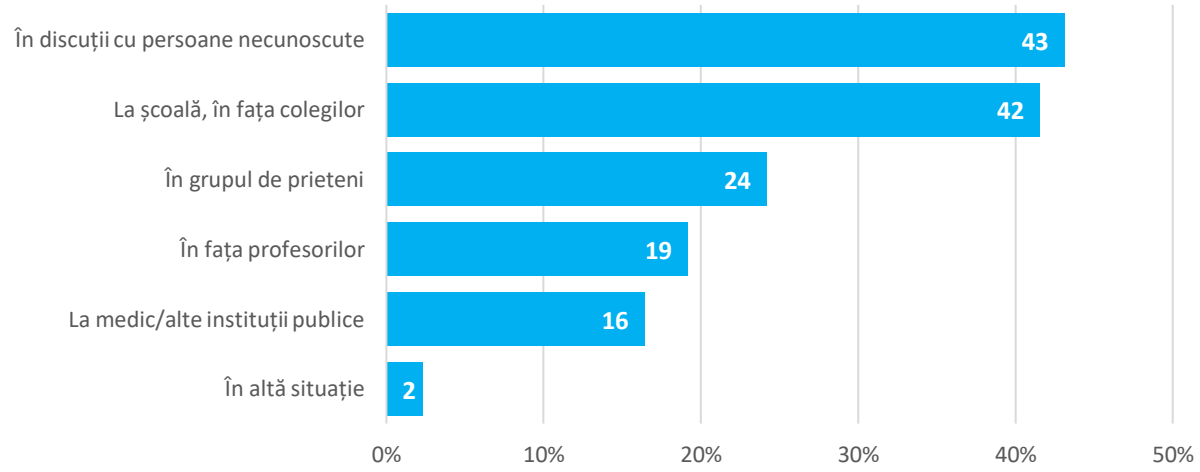
Analiza răspunsurilor în funcție de diferite variabile socio-demografice indică existența unei asocieri semnificative între nivelul de învățământ și evitarea declarării identității etnice rome. Evitarea este mai frecvent raportată de către elevii de liceu (aproximativ 26%) decât de către cei din învățământul profesional (aproximativ 17%).

V.1.2. Contexte de evitare a declarării etniei

Identificarea acestor contexte s-a realizat printr-o întrebare cu răspuns multiplu, adresată doar elevilor care au declarat anterior că au existat situații în care au evitat să spună că sunt de etnie romă, adică aproximativ 20% din întregul eșantion. Prin urmare, procentele acestor răspunsuri descriu distribuția contextelor în interiorul acestui subgrup, nu în populația totală de respondenți.

Graficul V.2 Contexte de evitare a declarării etniei (%)

Q: Care au fost aceste situații? (alege toate situațiile care se potrivesc pentru tine) (întrebare adresată doar celor care au afirmat că au existat situații în care au evitat să declare apartenența etnică); Sursa: sondajul în rândul elevilor



Cele mai ridicate frecvențe ale comportamentului de evitare apar în interacțiunile cu persoane necunoscute (43%) și în relațiile cu colegii (42%). Datele sugerează că evitarea declarării identității etnice este asociată în primul rând cu situații de evaluare socială directă, în care elevii pot anticipa stereotipuri sau reacții negative. Relațiile între egali din mediul școlar apar ca un spațiu important în care identitatea etnică poate deveni sensibilă.

Aproape un sfert dintre elevi menționează grupul de prieteni (24%), iar 19% menționează relația cu profesorii, ca medii de evitare a declarării etniei. Cea mai redusă apariție a acestor comportamente (16%) este asociată unor situații precum interacțiunea cu medicul sau alte instituții publice, fie pentru că interacțiunile directe ale elevilor cu astfel de instituții au o frecvență mai redusă, fie datorită percepției că aceste contexte sunt mai impersonale și mai puțin dependente de evaluarea socială imediată.

Analiza modului în care situațiile de evitare a declarării etniei se corelează cu variabilele socio-demografice arată că elevii din urban raportează mai frecvent evitarea declarării etniei „în fața profesorilor" (25%), decât cei din rural (14%). De asemenea, elevii de liceu raportează evitarea declarării etniei în același context școlar (în fața profesorilor), mai frecvent (33%) decât cei de gimnaziu (15%).

V.1.3. Concluzii și recomandări

Concluzii

☑ Rezultatele analizei privind modul de declarare a identității etnice rome în contextul interacțiunilor sociale sugerează că majoritatea elevilor își asumă deschis identitatea etnică romă, însă există și situații în care declararea acesteia este gestionată în funcție de context sau este evitată, iar în unele cazuri apare chiar o distanțare față de această apartenență identitară. Acest comportament poate reflecta existența unor contexte sociale percepute ca potențial stigmatizante sau a unor situații în care elevii gestionează identitatea etnică în mod strategic, în funcție de mediul social în care interacționează. Datele indică faptul că nivelul de învățământ liceal este mai frecvent asociat cu experiențele de evitare a declarării identității etnice.

☑ Dintre elevii care au declarat că au evitat uneori să spună că sunt romi, peste 40% menționează contextul relației cu colegii, ceea ce arată că situațiile de evitare sunt mai frecvente în interacțiunile dintre egali, unde normele informale ale grupului, stereotipurile sau teama de etichetare pot avea un rol mai puternic. Faptul că aproape un elev din cinci din acest subgrup menționează interacțiunea cu profesorii, arată că mediul școlar, în ansamblu, nu este perceput exclusiv ca un spațiu complet sigur pentru exprimarea identității etnice.

Recomandări

- Crearea unui climat școlar sigur pentru exprimarea identității entice, prin intervenții asupra normelor de grup, relațiilor dintre elevi și culturii școlare.
- Combaterea sistematică a discursului stigmatizant în școli, prin introducerea unor programe anti-stigmatizare și educație interculturală, adresate întregului colectiv școlar.
- Formarea cadrelor didactice în gestionarea diversității identitare, pentru dezvoltarea competențelor profesorilor privind incluziunea, comunicarea sensibilă cultural și prevenirea discriminării subtile.
- Implicarea elevilor în dezvoltarea politicilor de incluziune. Deoarece evitarea declarării apare mai ales în interacțiunile dintre egali, intervențiile trebuie să includă participarea elevilor (peer education, inițiative ale elevilor) pentru a schimba normele informale și cultura de grup.

V.2. DISCURS STIGMATIZANT ȘI ETICHETARE ÎN MEDIUL ȘCOLAR ȘI COMUNITAR

Rezumat executiv

Rezultatele sondajului arată că **prezența în mediul școlar a discursul stigmatizant cu privire la etnia romă,** este raportată de 40% dintre elevi, sursa principală fiind reprezentată de colegi (pentru 82% dintre cei care afirmă expunerea la acest tip de discurs).

Datele calitative evidențiază că stigmatizarea operează ca un mecanism transversal, internalizat și reprodus în interacțiuni cotidiene și discursuri instituționale, care poate contribui la retragerea elevilor de etnie romă din participarea școlară și la perpetuarea excluziunii educaționale.

Analiza **experiențelor elevilor romi beneficiari ai locurilor speciale în învățământul liceal și profesional** indică faptul că această măsură afirmativă nu generează frecvent experiențe directe de discriminare în mediul școlar. Pentru majoritatea elevilor (65%), statutul de beneficiar al acestor locuri nu este asociat cu tratament diferențiat sau cu stigmatizare explicită. Totuși, 12% dintre elevi resimt frecvent (*des + foarte des*) judecată sau tratament diferit din partea actorilor din mediul școlar.

În ceea ce privește **discursul din mediul școlar despre legitimitatea locurilor speciale**, trei sferturi dintre elevii beneficiari afirmă că nu sunt expuși frecvent unor afirmații critice, însă aproape un sfert declară că au auzit frecvent opinii care pun sub semnul întrebării corectitudinea acestei măsuri față de ceilalți elevi. **Cadrele didactice** exprimă, în cadrul sondajului de opinie, atitudini predominant incluzive, așteptări ridicate privind potențialul de progres al elevilor romi și o valorizare puternică a relației profesor-elev. Climatul relațional între elevi este evaluat în general pozitiv (toleranță, colaborare), însă interesul elevilor pentru cultura romă este perceput ca fiind mai redus. Persistă totuși stereotipuri și atribuiri deficitare ale cadrelor didactice cu privire la elevii romi, în special în ceea ce privește interesul acestora pentru școală (aprox. 55% dintre profesori sunt de acord cu afirmația că *elevii de etnie romă nu sunt interesați de școală*) și responsabilitatea pentru nereușita școlară, frecvent pusă pe seama elevilor și a familiilor acestora (peste 80% dintre profesori sunt de acord cu afirmația conform căreia *nereușita școlară a e elevilor romi ține în special de ei și de familiile lor*).

Introducere teoretică și metodologică

Literatura de specialitate arată că elevii aparținând minorităților etnice pot fi expuși la forme de stigmatizare discursivă și bullying etnic în mediul școlar. Studii recente indică faptul că stereotipurile despre grupurile etnice pot influența cultura școlii și relațiile dintre elevi, generând comportamente de excludere sau discriminare (Wu, 2023; Rodríguez-Hidalgo et al., 2025). Cercetările privind experiențele elevilor romi indică faptul că aceștia pot fi ținta discriminării și limbajului stigmatizant în școli, atât în relațiile dintre elevi, cât și în interacțiuni cu alți actori ai mediului școlar (Dupont, 2022).

Această secțiune analizează atât datele de sondaj în rândul elevilor de etnie romă, cât și datele calitative obținute prin interviurile cu copii neșcolarizați sau în abandon școlar, părinții acestora și actori instituționali de la nivel local, cu responsabilități în asistența și incluziunea copiilor și familiilor lor.

Expunerea la discurs stigmatizant în mediul școlar este evaluată, în cadrul sondajului de opinie, printr-un item dihotomic referitor la contactul elevilor cu expresii jignitoare, urmat de un item cu răspuns multiplu destinat identificării surselor acestui discurs. Acești indicatori permit corelarea între dimensiunea identitară

și experiențele de stigmatizare, precum și operaționalizarea atât a frecvenței, cât și a contextului în care acestea apar.

Secțiunea este completată cu analiza datelor de sondaj cu privire la percepția elevilor beneficiari ai locurilor speciale pentru romi, asupra eventualelor experiențe de discriminare sau etichetare asociate acestui mecanism de acces educational. Astfel de situații sunt adesea interpretate prin conceptul de stigmatizare instituțională, în care mecanismele de politici publice destinate incluziunii pot produce, în anumite contexte sociale, efecte simbolice negative asupra beneficiarilor.

Au răspuns acestor întrebări elevii din învățământul liceal și profesional care au declarat anterior că sunt beneficiari ai locurilor speciale pentru romi (43% dintre elevii de la învățământ liceal și profesional incluși în eșantion).

Acestor opinii li s-a adăugat perspectiva cadrelor didactice (inclusiv a consilierilor școlari), care, în cadrul chestionarului, au răspuns unei întrebări cu privire la modul în care percep relația cu elevii romi, climatul relațional din clasă, precum și caracteristicile atribuite acestora în relație cu activitatea școlară (vizând identificarea unor stereotipuri și atribuiri deficitare privind parcursul școlar al acestora).

V.2.1. Expunerea la discurs stigmatizant în mediul școlar – perspectiva elevilor

Cercetarea a inclus un item dihotomic care măsoară expunerea la forme de discriminare simbolică în mediul școlar, respectiv la cuvinte și expresii jignitoare la adresa romilor. Răspunsurile elevilor reflectă climatul discursiv din școală, respectiv gradul în care stereotipurile sau expresiile stigmatizante pot circula în spațiul școlar.

Rezultatele indică faptul că 40% dintre elevi au auzit cuvinte sau expresii jignitoare la adresa romilor în mediul școlar, ceea ce este un indiciu al persistenței unor forme de stigmatizare simbolică, manifestate prin limbaj sau expresii depreciative.

Analizele nu pun în evidență diferențe semnificative în funcție de genul elevilor, mediul școlii sau nivelul de învățământ, ceea ce sugerează că expunerea elevilor de etnie romă la un limbaj ofensator în mediul școlar este relativ uniform distribuită în diferite contexte școlare.

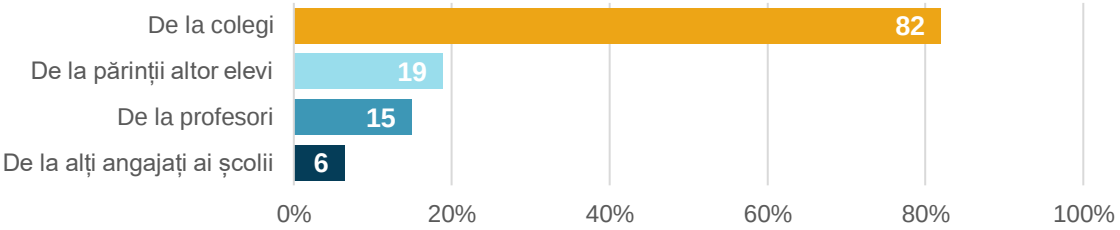
În contextul rezultatelor privind evitarea declarării identității etnice în diferite contexte sociale, aceste date pot sugera că expunerea sau anticiparea unor astfel de exprimări pot contribui la dezvoltarea unor strategii de gestionare a identității, precum evitarea menționării apartenenței etnice în anumite situații.

V.2.2. Sursele discursului stigmatizant în mediul școlar

Elevilor care au auzit cuvinte sau expresii jignitoare la adresa romilor în mediul școlar li s-a adresat o întrebare de follow-up cu răspuns multiplu, cu rol de indicator analitic pentru identificarea principalelor surse ale discursului stigmatizant în mediul școlar. Răspunsurile elevilor permit distingerea între discursul stigmatizant provenit din relațiile dintre egali și discursul provenit din relațiile cu alte categorii de actori instituționali.

Graficul V.3. Sursele discursului stigmatizant în mediul școlar (%)

Q: Dacă da, de la cine? (alege răspunsurile care se potrivesc pentru tine) (întrebare adresată celor care au afirmat că au auzit cuvinte sau expresii jignitoare la adresa romilor în mediul școlar); Sursa: sondajul în rândul elevilor



În percepția elevilor de etnie romă, colegii reprezintă principala sursă a discursului stigmatizant. Proporția foarte ridicată a celor care indică această sursă (82% dintre cei 40% care menționează că au fost expuși acestui discurs) arată că limbajul jignitor la adresa romilor apare în principal în relațiile dintre elevi. Acest rezultat sugerează că fenomenul este legat în primul rând de normele informale ale grupului de egali, unde stereotipurile sau etichetele pot circula sub formă de glume, insulte sau expresii, iar presiunea socială și dinamica grupului de elevi joacă un rol central în reproducerea discursului stigmatizant.

Părinții altor elevi (19%) profesorii (15%) și alți angajați ai școlii (6%) au ponderi mai reduse între sursele expresiilor ofensatoare la adresa romilor, însă menționarea lor arată că acest discurs reflectă atitudini sociale mai largi din comunitate, care ajung să fie reproduse în spațiul școlar.

Faptul că și profesorii sunt identificați ca sursă a discursului stigmatizant are o semnificație particulară, deoarece cadrele didactice ocupă o poziție instituțională și normativă centrală în școală, iar discursul provenit de la o autoritate instituțională poate contribui la legitimarea sau normalizarea unor stereotipuri.

Distribuția răspunsurilor elevilor în funcție de mediul școlii (rural-urban) și nivelul de învățământ sugerează câteva nuanțe utile ale analizei acestui fenomen:

Elevii romi din școlile aflate în mediul rural menționează semnificativ mai rar profesorii (9%, față de 21% în urban), părinții altor elevi (15%, față de 23% în urban) și alți angajați ai școlii (4%, față de 8% în urban) ca surse ale discursului stigmatizant, în timp ce pentru colegi nu apar diferențe semnificative între școlile din urban și cele din rural.

Acest tipar sugerează că rolul colegilor ca principală sursă a limbajului stigmatizant este relativ stabil indiferent de mediul școlii, ceea ce întărește interpretarea inițială potrivit căreia dinamica grupului de egali reprezintă mecanismul central de reproducere a acestor expresii.

În schimb, diferențele urban-rural apar în cazul actorilor adulți din mediul școlar. Frecvența mai mare a menționării profesorilor, părinților sau a altor angajați ai școlii în mediul urban poate reflecta o expunere mai diversă la interacțiuni sociale sau o sensibilitate mai ridicată la identificarea și raportarea unor astfel de situații.

Analiza pe niveluri de învățământ arată că există diferențe semnificative pentru toate sursele discursului jignitor, însă cele mai consistente apar în cazul actorilor adulți. Elevii de liceu sau din învățământul profesional raportează mai frecvent profesorii ca sursă a discursului stigmatizant (25%, respectiv 24%), comparativ cu elevii de gimnaziu (10%). De asemenea, elevii de liceu menționează mai des decât ceilalți și părinții altor elevi, în timp ce alți angajați ai școlii sunt indicați mai frecvent în învățământul profesional decât în gimnaziu.

V.2.3. Stigmatizarea ca mecanism de excluziune - analiza datelor calitative

Părinții elevilor de etnie romă descriu forme de stigmatizare simultan etnică (bazată pe identitatea romă) și socio-economică (bazată pe sărăcie), cele două fiind frecvent suprapuse. Stigmatizarea apare în special prin limbaj degradant și etichetare colectivă.

> *Mai spune doamna câte odată... «Țigani! » [...] «Nu mai scap de voi o dată! » [...] «Dar de ce nu sunați? Că programul... aveți telefon.»* (părinte elev, focus grup, urban — citând personalul medical)

Relatări frecvente ale părinților indică o reducere a statutului la apartenența etnică și o poziționare inferioară implicită.

> *Mi-a făcut copilul «țigan».* (părinte elev, focus grup, rural)
> *Când ești acuzat doar pentru că ești rom.* (părinte elev, focus grup, rural)

În paralel, stigmatizarea socio-economică este exprimată prin referiri la lipsuri materiale.

> *Tu ești foarte amărât, n-ai casă, n-ai baie.* (părinte elev, focus grup, rural)

Stigmatizarea operează astfel prin marcaje vizibile ale diferenței (etnie, sărăcie), care devin criterii de evaluare socială negativă.

Un aspect relevant în discursul părinților este relatarea stigmatizării ca descriere a unei realități cotidiene, ceea ce sugerează internalizarea și normalizarea acesteia și banalizarea discriminării.

Stigmatizarea nu funcționează doar extern, ci este reprodusă și în interiorul comunității, generând ierarhii interne.

> *Noi ăștia care suntem aici… nu suntem chiar așa… adică romi din ăia jos.* (părinte elev, focus grup, rural)

Acest tip de discurs indică procese de distincție internă, prin care stigmatul este preluat și redistribuit în interiorul grupului.

Stigmatizarea apare și ca mecanism de excludere școlară, producând rușine, retragere din spațiul școlar și chiar abandon.

> *Poate sunt colegi de se mai ceartă, care râd. Sunt unii care nu au condițiile necesare… și vin la școală. Și ceilalți care îs mai sus un pic ca ei, râd, nu le mai vorbesc, se ceartă. Și sunt alte posibilități, de! Și din cauza asta copiii au abandonat școala.* (părinte copil în abandon școlar, interviu, rural)

Stigmatizarea vestimentară și diferențele de statut devin mecanisme concrete de excludere.

> *Iau seama și la îmbrăcăminte la copii: «Uite cum ești tu, cum îs eu». Sigur că râd, nu? [...] Ei se rușinează până la urmă și nu mai vin la școală.* (părinte copil în abandon școlar, interviu, rural)

În unele cazuri, stigmatizarea este internalizată și utilizată ca explicație pentru distanțarea de școală.

> *N-am trimis copiii la școală… zice doamna care face curățenie că copiii vine murdari pe papuci. Păi vin, că așa e la noi, la țigani.* (părinte copil în abandon școlar, interviu, rural)

În cazul copiilor, stigmatizarea este mai puțin conceptualizată explicit, dar apare prin emoții precum rușinea și vulnerabilitatea.

> *Mi-a fost rușine de copii că am rămas repetentă.* (fată în abandon școlar, interviu, rural)

Experiența stigmatizării este mediată de statutul școlar și poziția socială, nu doar de identitatea etnică.

Trebuie precizat că nu toate experiențele sunt uniforme, unii dintre copiii intervievați nu percep stigmatizarea direct. Această variație sugerează că stigmatizarea este contextuală, dependentă de mediu, relații și experiențe individuale.

Actorii instituționali descriu explicit mecanismul internalizării stigmei la nivelul copiilor. În discursul acestora, apare frecvent și explicit relația dintre deprivarea materială și stigmatizarea copiilor de etnie romă, condițiile precare (de igienă, locuire) devenind surse de stigmatizare, care ulterior sunt internalizate și pot conduce la retragere școlară.

> *De multe ori copiii ăştia mari, când ei se simt un pic că nu-s curați cât trebuie, el efectiv nu mai merge, că are ruşine să mai meargă la şcoală.* (reprezentant autoritate locală, interviu, rural)
> *Copilul care-i mai mare, el se simte. El preferă să nu mai meargă la şcoală, că el se simte inferior.* (reprezentant autoritate locală, interviu, urban)

Această descriere indică transformarea stigmei externe în auto-percepție negativă, ceea ce conduce în unele cazuri la auto-excludere din sistemul educațional.

În discursul despre practicile institutionale de la nivelul autorităților locale sunt identificate frecvent formulări care indică o distincție între norme și practică, precum și o cultură organizațională caracterizată prin evitarea subiectului.

Unii dintre actorii instituționali recunosc existența stigmatizării, dar indică lipsa unor mecanisme eficiente de intervenție.

> *Sunt pe hârtie. [referitor la normele anti-discriminare]. Sunt mulți care nu spun nimănui.* (reprezentant autoritate locală, interviu, rural)
> *Nu vorbim că nu vorbim [despre aceste probleme]* (reprezentant autoritate locală, interviu, rural)

Discursul unor actori instituționali exprimă generalizări despre unele comunități rome, relatând practici cu privire la căsătorie sau la neșcolarizarea copiilor.

Doar o parte din... [B. - este menționată o comunitate], că îs mai multe neamuri țigăneşti. Ei îşi programează data măritişului a fetei şi a băiatului de micuți. (reprezentant autoritate locală, interviu, urban)
Dar ăsta-i punctul: nu dau copiii la şcoală. (reprezentant autoritate locală, interviu, urban)

Afirmații ale unor actori instituționali arată o individualizare a responsabilității și o tendință de a atribui problemele unor caracteristici ale grupului, contribuind la perpetuarea stigmei.

Dacă s-ar fi putut totul aşa... pe tavă. Nu se poate. (reprezentant autoritate locală, interviu, rural)
Sincer, lipsa de responsabilitate a părintelui [este problema]. (reprezentant autoritate locală, interviu, urban)

În concluzie, analiza calitativă relevă că stigmatizarea nu apare ca un fenomen punctual sau izolat, ci ca un mecanism transversal care structurează experiențele educaționale ale elevilor romi la toate nivelurile interacțiunii sociale - de la relațiile cotidiene dintre elevi și adulți, până la dinamica internă a comunității și la practicile instituționale.

Acest mecanism operează printr-o succesiune coerentă de procese: identitatea elevilor este frecvent redusă la etnie sau statut socio-economic, aceste etichete sunt normalizate în interacțiunile zilnice și, în timp, internalizate. Ca urmare, stigmatizarea se transformă în experiențe de rușine și inferioritate, care afectează direct raportarea elevilor la școală și contribuie la diminuarea participării.

În același timp, aceste procese nu rămân limitate la nivel individual, ci sunt consolidate și reproduse prin discursuri și practici instituționale sau comunitare, care legitimează, explicit sau implicit, diferențierea și marginalizarea. Astfel, stigmatizarea nu doar că reflectă inegalitățile existente, dar ea devine un mecanism activ prin care acestea sunt perpetuate.

Rezultatul este configurarea unui cerc de excluziune, în care stigmatizarea generează retragere, absenteism și abandon școlar, iar aceste efecte, la rândul lor, întăresc poziționarea marginală a elevilor romi în sistemul educațional și în comunitate.

V.2.4. Percepția discriminării și a discursului critic în rândul beneficiarilor locurilor speciale pentru elevii romi

Acordarea locurilor speciale pentru elevii de etnie romă reprezintă o măsură afirmativă care vizează reducerea inegalităților educaționale și facilitarea accesului acestora la educație.

Datele analizate în această secțiune sunt răspunsuri ale elevilor aflați în învățământul liceal și profesional, care au declarat că au beneficiat de această măsură la accesul în învățământul secundar superior (respectiv 43% dintre elevii din învățământul liceal și profesional incluși în eșantion).

Prima întrebare analizată pentru această dimensiune a cercetării investighează dimensiunea subiectivă a stigmatizării potențiale generate de politicile afirmative, respectiv frecvența cu care elevii resimt că statutul de beneficiar al acestor locuri este asociat cu experiențe de stigmatizare sau tratament diferențiat în mediul școlar.

Distribuția răspunsurilor indică o percepție relativ redusă a discriminării frecvente asociate acestui mecanism de acces educațional, dar și existența unor experiențe de stigmatizare în rândul unui segment mai redus de elevi.

Majoritatea respondenților (65%) afirmă că au simțit foarte rar sau niciodată că au fost tratați diferit din cauza faptului că au intrat pe locuri speciale pentru elevi romi. Acest rezultat sugerează că, pentru o mare parte dintre elevi, mecanismul locurilor speciale nu este perceput ca generând stigmatizare directă sau tratament diferențiat în mediul școlar. În plus, 23% dintre respondenți indică faptul că astfel de experiențe apar destul de rar, ceea ce consolidează ideea că, în majoritatea cazurilor, discriminarea explicită asociată acestui tip de admitere nu este resimțită ca fiind frecventă. Cumulate, aceste două categorii indică faptul că aproximativ 88% dintre elevi percep discriminarea ca fiind rară sau inexistentă.

Totuși, aproximativ 12% dintre elevi percep discriminarea asociată locurilor speciale ca fiind relativ frecventă *(destul de des + foarte des)*. Această proporție arată existența unor situații în care statutul de beneficiar al locurilor speciale poate deveni un factor de stigmatizare sau de etichetare în mediul școlar.
Rezultatele sugerează o situație ambivalentă în raport cu mecanismul locurilor speciale: pe de o parte, acestea facilitează accesul la educație și nu sunt percepute de majoritatea elevilor ca sursă constantă de discriminare; pe de altă parte, pentru o categorie redusă de elevi, statutul de beneficiar al locurilor speciale poate deveni un marker social vizibil, care generează etichetare sau tratament diferențiat.

Analiza asocierii dintre experiențele de tratament diferențiat și tiparele de interacțiune socială ale elevilor romi în spațiul informal al școlii (pe durata pauzelor școlare) evidențiază diferențe importante în funcție de frecvența acestor experiențe. Elevii care raportează mai frecvent astfel de situații tind să își petreacă mai rar pauzele în grupuri mixte și mai frecvent în grupuri formate predominant din colegi de etnie romă. Diferențele sunt deosebit de vizibile în rândul elevilor care declară că se confruntă „foarte des" cu astfel de experiențe. Dintre elevii care afirmă că acestea apar „foarte rar sau niciodată", aproximativ 72% declară că petrec pauzele într-un grup mixt, comparativ cu aproximativ 24% dintre cei care raportează asemenea experiențe „foarte des". În același timp, proporția elevilor care petrec pauzele predominant cu colegi de etnie romă crește de la aproximativ 5% în categoria celor care experimentează tratament diferențiat „foarte rar sau niciodată" la aproximativ 38% în cazul celor care experimentează astfel de tratamente „foarte des". Aceste rezultate trebuie interpretate cu prudență, deoarece categoria elevilor care raportează foarte frecvent experiențe de tratament diferențiat este redusă numeric în cadrul eșantionului. Cu toate acestea, tendința observată este consistentă și sugerează o asociere între experiențele frecvente de tratament diferențiat și modul în care elevii își formează grupurile de socializare în timpul pauzelor.
A doua întrebare urmărește să măsoare frecvența expunerii elevilor romi beneficiari ai locurilor speciale, la discurs critic sau negativ despre acest mecanism de admitere, discurs provenit din mediul școlar (colegi, profesori) sau din comunitatea școlară (părinți ai colegilor).

Peste jumătate (55%) dintre elevii romi beneficiari ai locurilor speciale afirmă că au auzit foarte rar sau niciodată astfel de afirmații critice cu privire la acest mecanism de acces educational, în timp ce 21% - destul de rar. Cumulat, peste trei sferturi dintre elevi percep acest discurs ca fiind rar sau inexistent, sugerând un nivel relativ bun de acceptare socială a acestor măsuri.

Pe de altă parte, aproape un sfert (24%) dintre elevii beneficiari declară că sunt expuși frecvent (destul de des + foarte des) unor opinii care pun sub semnul întrebării legitimitatea accesului lor la educație prin acest mecanism. Această proporție nu este marginală și sugerează existența unui discurs latent de contestare a acestor măsuri de incluziune, bazat pe o logică a egalității formale („nedreptate față de ceilalți"), versus cea a echității (tratament diferențiat pentru compensarea dezavantajelor structurale), care stă la baza acestei politici. Astfel de afirmații pot contribui la construirea unei percepții conform căreia beneficiarii locurilor speciale ar avea un avantaj nejustificat, alimentând percepții de inferioritate, presiunea performanței sau sentimentul că succesul elevilor romi este considerat „nemeritat".ceea ce poate genera stigmatizare indirectă sau etichetare socială a acestor elevi.

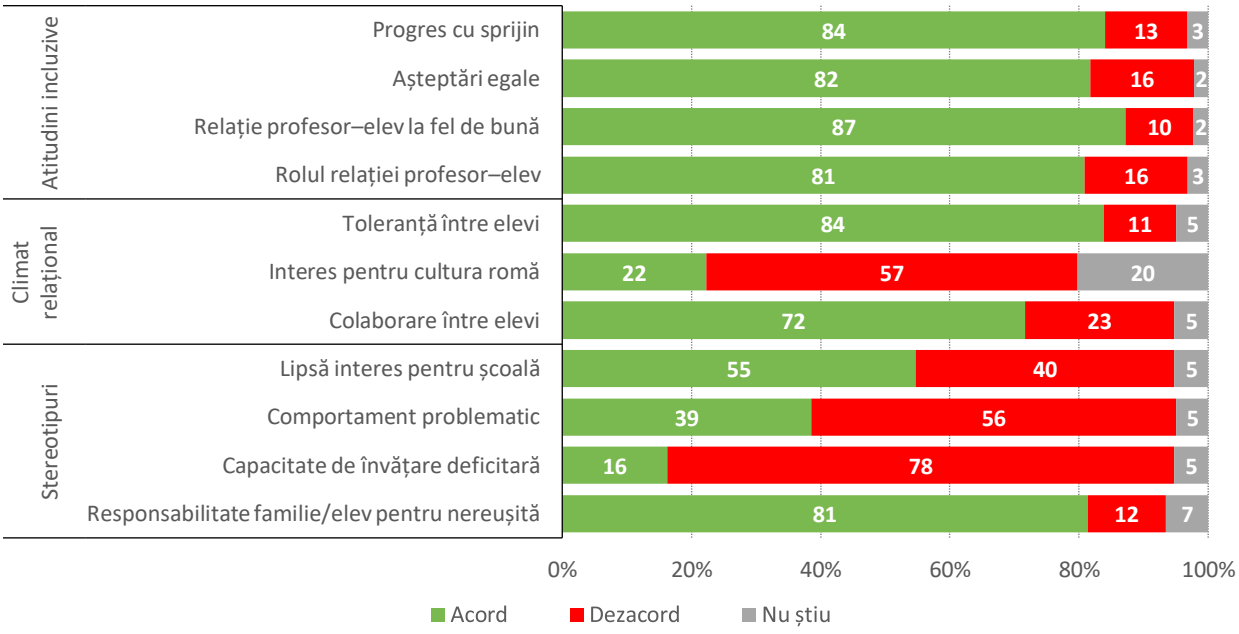
V.2.5. Stereotipuri și climat relațional în mediul școlar – perspective ale cadrelor didactice

Datele obținute prin sondajul în rândul cadrelor didactice oferă o imagine asupra modului în care acești actori educaționali percep relația cu elevii romi, climatul relațional din clasele în care aceștia sunt prezenți, precum și persistența unor stereotipuri și atribuiri deficitare privind parcursul școlar al acestora. Având în vedere caracterul exploratoriu al acestor date, rezultatele sunt utilizate pentru a completa și contextualiza perspectivele elevilor și ale altor categorii de respondenți.

Datele analizate provin din 11 afirmații evaluate pe o scală de tip Likert în cinci trepte. Pentru facilitarea interpretării, răspunsurile au fost agregate în trei categorii (acord, dezacord și nu știu/nu pot aprecia). Analiza este organizată pe trei dimensiuni conceptuale definite pe baza conținutului afirmațiilor și a coerenței tematice a acestora: atitudini orientate spre incluziune, climat relațional între elevi și stereotipuri și atribuiri negative. Pentru o imagine de ansamblu asupra distribuției răspunsurilor la cele 11 afirmații, graficul V.4 prezintă proporțiile pentru fiecare categorie de răspunsuri.

Graficul V.4. Distribuția răspunsurilor cadrelor didactice și consilierilor școlari la afirmațiile privind incluziunea, climatul relațional și stereotipurile asociate elevilor romi (%).

Q: În ce măsură sunteți de acord cu următoarele afirmații? (afirmațiile supuse evaluării respondenților se regăsesc în analiza de mai jos) ; Sursa: sondajul în rândul cadrelor didactice și al consilierilor școlari



În ceea ce privește atitudinile orientate spre incluziune, se remarcă un consens puternic în rândul respondenților. Majoritatea consideră că *elevii romi pot progresa în învățare la fel ca ceilalți elevi atunci când beneficiază de sprijin adecvat* (≈84%), iar proporții similare afirmă că *au aceleași așteptări de la elevii romi ca de la ceilalți elevi* (≈82%). De asemenea, peste patru cincimi dintre respondenți apreciază că *relația profesor-elev poate susține progresul elevilor romi, indiferent de situația lor socio-economică* (≈81%), iar o proporție chiar mai ridicată declară că *reușesc să construiască relații la fel de bune cu elevii romi ca și cu ceilalți elevi* (≈87%). Aceste rezultate indică o orientare declarativă predominant incluzivă și o valorizare a rolului relației profesor-elev în susținerea progresului școlar.

Percepțiile sunt însă mai nuanțate în privința climatului relațional între elevi. Majoritatea respondenților consideră că *în clasele cu elevi romi, colegii manifestă toleranță și acceptare unii față de alții* (≈84%), iar o proporție importantă apreciază *că există relații de colaborare și sprijin reciproc* (≈72%). Cu toate acestea, *interesul elevilor pentru cunoașterea culturii rome* este evaluat ca fiind semnificativ mai redus. Doar aproximativ 22% dintre respondenți consideră că acesta se manifestă în mare sau foarte mare măsură, în timp ce majoritatea indică niveluri scăzute sau lipsa acestui interes. Totodată, o proporție notabilă a cadrelor didactice și consilierilor școlari (≈20%) declară că nu pot aprecia în ce măsură colegii elevilor romi sunt interesați să afle despre cultura acestora din urmă. Rezultă, astfel, un contrast relevant: deși relațiile elev-elev din clasele mixte sunt percepute ca fiind în general pozitive, dimensiunea interculturală a interacțiunilor rămâne limitată.

Analiza răspunsurilor referitoare la stereotipuri și atribuiri negative evidențiază un tablou complex și, pe alocuri, contradictoriu. Pe de o parte, majoritatea respondenților resping *ideea că elevii romi nu pot învăța la fel de bine ca ceilalți elevi* (≈78% exprimă dezacord), ceea ce indică o tendință de respingere a stereotipului privind capacitatea cognitivă, în timp ce o pondere relevantă (peste o cincime) nu resping această afirmație. Pe de altă parte, se observă persistența unor atribuiri deficitare legate de interesul pentru școală și de responsabilitatea pentru nereușita școlară. Astfel, peste jumătate dintre respondenți consideră că *elevii romi nu sunt interesați de școală* (≈55%), iar o proporție foarte ridicată apreciază că *nereușita școlară a acestora ține în special de ei și de familiile lor* (≈81%). În același timp, percepțiile privind comportamentul elevilor romi indică o distribuție relativ polarizată a opiniilor: tendința predominantă este de a respinge *ideea că aceștia ar fi mai problematici decât ceilalți elevi* (≈56%), însă proporția celor care aderă la această afirmație rămâne semnificativă (≈39%).

V.2.6. Concluzii și recomandări

Concluzii

☑ 40% dintre elevi declară că au auzit cuvinte sau expresii jignitoare la adresa romilor în mediul școlar. Acest discurs stigmatizant este generat în primul rând în interacțiunile dintre elevi și în cadrul normelor informale ale grupului de egali, acest mecanism fiind relativ constant indiferent de mediul școlii sau nivelul de învățământ.

☑ Prezența profesorilor, a altor angajați ai școlii și a părinților altor elevi ca surse secundare (ca pondere) ale discursului stigmatizant, sugerează că fenomenul nu este limitat la dinamica grupului de egali, ci reflectă și atitudini sociale mai largi prezente în comunitatea școlară. Sursele instituționale sau adulte ale discursului stigmatizant tind să fie menționate mai frecvent în mediul urban și la niveluri educaționale mai ridicate.

☑ Analiza calitativă evidențiază că stigmatizarea funcționează ca un mecanism transversal, prezent la nivel interpersonal, comunitar și instituțional, prin care identitatea elevilor romi este frecvent redusă la etnie și statut socio-economic, putând fi internalizată sub formă de rușine și transformată în retragere școlară. Reprodusă prin interacțiuni și discursuri instituționale, aceasta generează un cerc de excluziune care nu doar reflectă, ci și perpetuează inegalitățile educaționale.

☑ Analiza experiențelor de discriminare sau etichetare ale elevilor beneficiari ai locurilor speciale pentru romi relevă că această măsură afirmativă nu este percepută, în general, ca sursă sistematică de discriminare în mediul școlar. Totuși, existența unei minorități care raportează frecvent astfel de experiențe, sugerează că stigmatizarea asociată acestor mecanisme de incluziune nu este complet absentă.

☑ Deși majoritatea elevilor romi beneficiari ai locurilor speciale nu sunt expuși frecvent la discursuri critice în mediul școlar cu privire la modalitatea lor de acces, aproximativ un sfert dintre respondenți aud relativ des afirmații care contestă legitimitatea acestui beneficiu. Această situație sugerează existența unor tensiuni simbolice în mediul școlar legate de politicile de incluziune educațională, care pot influența modul în care elevii beneficiari sunt percepuți de colegi și de comunitatea școlară.

☑ Răspunsurile oferite de către profesori și consilieri școlari în cadrul sondajului de opinie indică o coexistență între orientări incluzive și persistența unor stereotipuri explicative de tip deficit. Aceștia exprimă, în general, la nivel declarativ, încredere în potențialul de progres al elevilor romi și în rolul relației profesor-elev, însă o parte importantă continuă să atribuie dificultățile școlare în principal caracteristicilor individuale sau familiale ale elevilor de etnie romă.

Recomandări

- Construirea unui climat școlar sigur pentru exprimarea identității etnice, cu monitorizarea periodică a sentimentului de siguranță în rândul elevilor.
- Intervenții sistematice asupra dinamicii grupului de egali, de tipul: programe de definire și consolidare a normelor de comportament acceptate în comunitatea școlară, introducerea unor forme de mentorat între elevi, grupuri mixte de lucru, intervenții asupra culturii informale.
- Combaterea discriminării simbolice și a limbajului stigmatizant, prin: includerea explicită a limbajului stigmatizant în regulamentele anti-bullying, proceduri clare de raportare și sancționare, campanii de conștientizare proiectate adecvat cu vârsta și așteptările elevilor, focalizate pe formele subtile de bullying, nu doar pe cele explicite.
- Formare pentru cadrele didactice pe dimensiunea identității și stigmatizării, pentru dezvoltarea competențelor de: gestionare a diversității identitare, evitarea biasurilor implicite, reacția la discurs stigmatizant între elevi, dezvoltarea competențelor de facilitare a discuțiilor sensibile (etnie, echitate).
- Integrarea educației pentru echitate și diversitate în curriculum, prin introducerea sistematică a unor teme precum: diversitate etnică, stereotipuri și prejudecăți, echitate vs egalitate (de ex. în Educație civică).
- Implicarea părinților și a comunității școlare, prin sesiuni de informare pentru părinți despre: impactul stigmatizării, rolul limbajului, includerea temei incluziunii în relația școală–comunitate.
- Reducerea stigmatizării instituționale, prin: anonimizarea statutului de beneficiar al locurilor speciale (atât pentru profesori, cât și pentru elevii din școală), după admiterea elevilor în învățământul secundar superior; introducerea unor ghiduri pentru școli privind gestionarea politicilor afirmative (confidențialitate, limbaj, comunicare internă); programe de interacțiune structurată pentru creșterea integrării și întărirea sentimentului de apartenență școlară ale elevilor de etnie romă, de tipul: activități de grup mixte etnic (proiecte, peer-learning), mentorat între elevi.
- Monitorizarea efectelor non-academice ale politicii de admitere pe locuri speciale a elevilor romi, prin colectarea periodică de date (prin chestionare anonime) cu privire la indicatori precum: sentimentul de apartenență, experiențe de discriminare, integrare socială, segregare indirectă.

V.3. SEGREGAREA ȘCOLARĂ

Rezumat executiv

Acest capitol analizează integrat date de cercetare obținute prin sondajul în rândul elevilor, sondajul în rândul directorilor unităților de învățământ, focus-grupurile cu părinți, precum și din analiza datelor administrative (SIIIR, inclusiv modulul Monitorizare segregare).

Datele la nivel național (având ca sursă baza de date SIIIR) arată o distribuție puternic inegală a elevilor romi între unitățile de învățământ. Un număr relativ mic de școli concentrează o proporție foarte mare din totalul elevilor romi. Acest tip de concentrare este mai accentuat în mediul rural și sugerează că inegalitățile apar încă din etapa de repartizare între școli, înainte de a se manifesta în interiorul acestora. Chiar și în cadrul aceleiași școli (unități juridice), elevii romi sunt mai frecvent prezenți în structuri arondate (de regulă sedii secundare), comparativ cu elevii non-romi.

Analiza la nivel de clasă (având aceeași sursă, baza de date SIIIR) arată că există un procent relevant de clase în care elevii romi sunt concentrați disproporționat comparativ cu alte clase din aceeași școală. De asemenea, apar situații în care unele clase sunt formate exclusiv sau aproape exclusiv din elevi romi, în special în contexte unde întreaga școală are deja o pondere ridicată de elevi romi.

Distribuția elevilor romi în clasă (pe baza datelor autoraportate de către elevi în cadrul sondajului de opinie) indică o tendință de poziționare mai frecventă în zonele din mijlocul și din spatele clasei. Totuși, caracterul indirect al acestui indicator și lipsa variațiilor între grupuri arată că aceste tipare trebuie interpretate cu prudență și nu pot fi considerate dovezi ale segregării.

Datele de sondaj arată de asemenea că majoritatea elevilor romi interacționează în grupuri etnic mixte în spațiile informale ale școlii, pe durata pauzelor școlare. Totuși, există segmente de elevi care socializează predominant în interiorul propriului grup etnic sau petrec pauzele singuri.

Directorii școlilor raportează (în cadrul sondajului de opinie), în majoritate, o distribuție echilibrată a elevilor romi și absența unor practici formale de segregare. Cu toate acestea, răspunsurile elevilor indică tipare diferite (de exemplu, o prezență mai mare în ultimele bănci și o rotație limitată a locurilor), sugerând o diferență între normele declarate și practicile reale din clasă.

Datele calitative arată că segregarea este susținută în mare parte de mecanisme informale, precum stigmatizarea etnică, norme sociale și atitudini ale comunității, diferențe socio-economice vizibile. Aceste mecanisme produc forme de segregare simbolică și relațională, care nu sunt întotdeauna vizibile în datele administrative, dar influențează direct participarea școlară și sentimentul de apartenență ale elevilor.

Deși majoritatea directorilor care au răspuns sondajului de opinie declară că au **completat în sistemul SIIIR datele necesare pentru evaluarea riscului de segregare**, analiza datelor administrative relevă că anumite variabile relevante (de exemplu, așezarea în bănci) sunt foarte slab completate, ceea ce limitează capacitatea de monitorizare precisă a unor forme de segregare la nivel de clasă.

Introducere conceptuală și metodologică

Segregarea școlară este definită ca distribuirea disproporționată a elevilor în funcție de etnie, rasă sau statut socio-economic între unități educaționale, clase sau contexte de interacțiune socială, generând expuneri inegale la resurse și capital educațional și social (Reardon & Owens, 2014; OECD, 2019).

Segregarea produce efecte negative mai puternice atunci când grupul segregat are resurse instituționale și capital social reduse. În astfel de contexte, concentrarea elevilor vulnerabili în aceleași școli sau clase este asociată cu performanțe academice mai scăzute, așteptări instituționale reduse și resurse școlare limitate (Reardon & Owens, 2014; OECD, 2019).

Astfel, segregarea școlară poate fi înțeleasă ca un fenomen multilevel: inter-școlar (între școli), intrașcolar structural (între clase sau filiere) și intrașcolar relațional și spațial (în organizarea clasei și în rețelele de prietenie), fiecare nivel contribuind la reproducerea inegalităților educaționale pentru elevii minoritari (Reardon & Owens, 2014; OECD, 2019).

La nivel intrașcolar, literatura distinge forme de micro-segregare care apar în interiorul aceleiași școli. Acestea includ separarea prin "tracking" (alocarea elevilor pe niveluri sau clase diferențiate), care produce medii de învățare distincte pentru elevii minoritari, medii care pot întări diferențele în expunerea la curriculum și interacțiuni educaționale (OECD, 2019). De asemenea, segregarea se poate manifesta la nivel relațional în pauze și alte spații informale, prin formarea de rețele de prietenie omogene etnic sau social, ceea ce limitează contactul intergrupal și consolidează granițe sociale informale (Moody, 2001).

În context european, segregarea elevilor romi rămâne o formă persistentă de discriminare educațională: deși legislația interzice segregarea, concentrarea elevilor romi în școli sau clase separate continuă să fie o realitate frecvent menționată, reflectând bariere structurale și prejudecăți instituționale (Council of Europe, 2023).

În România există un cadru de politici și instrumente de monitorizare a riscului de segregare școlară, care a fost evaluat exploratoriu în anul școlar 2024-2025, prin măsurarea incidenței a trei forme de segregare spațială: la nivel de clădiri (în acele structuri școlare unde cursurile se derulează în minimum două clădiri), la nivel de clase (unde există minimum un nivel educațional cu cel puțin două clase) și la nivelul ultimelor două bănci (acolo unde sunt minimum 25 de elevi în clasă, aranjarea băncilor este tradițională, pe rânduri, și nu există o rotire periodică a elevilor în bănci) (Ordinului ministrului educației nr. 7.701/2024).

În cadrul ***cercetării în rândul elevilor de etnie romă*** sunt investigate, ca posibile forme de segregare școlară, "geografia" așezării în clasă a acestora și patternurile de interacțiune socială intra- și interetnică în timpul pauzelor școlare.

Focus-grupurile cu părinți ai elevilor de etnie romă abordează segregarea școlară ca fenomen relațional, simbolic și procesual, surprinzând formele informale și subiective ale acesteia, precum și mecanismele prin care segregarea este produsă și internalizată în experiența cotidiană a elevilor și familiilor.

Este explorată ***perspectiva directorilor unităților de învățământ*** incluse în eșantion, prin întrebări de sondaj cu privire la modul de repartizare a elevilor de etnie romă din școală, pe clădiri, clase și în interiorul claselor.

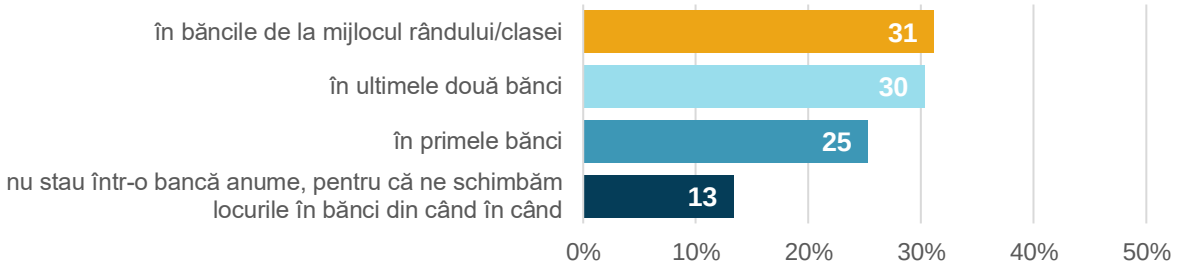
Datele de cercetare sunt completate de o ***analiză realizată pe baza de date SIIIR, inclusiv modulul Monitorizare segregare***. Analiza acoperă populația de elevi cu etnie înregistrată în bazele de date SIIIR, la nivelurile de învățământ de masă: primar, gimnazial, liceal și profesional, pentru anul școlar 2025–2026 (N = 2.147.335, dintre care 147.955 de etnie romă, reprezentând 6,89% din total). Pentru baza de date analizată au fost excluși elevii din învățământul special, programele "A doua șansă", fără frecvență sau seral, precum și înregistrările cu statut de "transferat", "exmatriculat" sau "exmatriculat cu drept de reînscriere". Dintre alternativele educaționale, a fost păstrată doar alternativa "tradițional". Analiza datelor populaționale examinează trei dimensiuni ale distribuției elevilor romi: concentrarea între unitățile juridice de învățământ (PJ), distribuția în interiorul aceleiași unități juridice între structura principală (PJ) și structurile arondate (AR) și segregarea la nivel de clasă.

V.3.1. Segregare spațială și relațională în mediul școlar - experiențele elevilor

Segregarea spațială la nivelul clasei este evaluată printr-o întrebare de auto-raportare adresată elevilor romi, privind poziția obișnuită ocupată în clasă (Graficul V.5.). Poziția în bancă este utilizată ca indicator indirect al distribuției spațiale a elevilor în interiorul clasei. Concentrarea elevilor romi în ultimele bănci poate sugera existența unei distribuții spațiale neuniforme a elevilor în clasă, posibil asociată cu mecanisme de segregare sau marginalizare. Aceasta poate semnaliza o formă de segregare formală (în situația în care școala stabilește locurile) sau informală (autosegregare datorată unor norme sociale interiorizate), ambele situații fiind asociate unei posibile marginalizări educaționale e elevilor de etnie romă.

Graficul V.5. Așezarea în bănci a elevilor (%)

Q: În ce bănci stai de obicei în clasă? (alege un singur răspuns); Sursa: sondajul în rândul elevilor



Conform auto-raportării elevilor, distribuția lor în clasă se concentrează în băncile din mijloc și în cele din spate (fiecare variantă cu aprox. 30%), cu o prezență mai redusă (25%) în primele bănci. În termenii „geografiei sociale" a clasei, această distribuție descrie accesul diferențiat la proximitatea față de profesor, la vizibilitate și la oportunități de interacțiune în clase unde predarea e frontală, însă este un indicator indirect, care nu permite identificarea unor mecanisme de cauzalitate sau intenționalitate. Varianta „fără bancă fixă" indică existența unor practici de rotație a locurilor (formalizate sau informale) în clasă, pentru 13% dintre elevi.

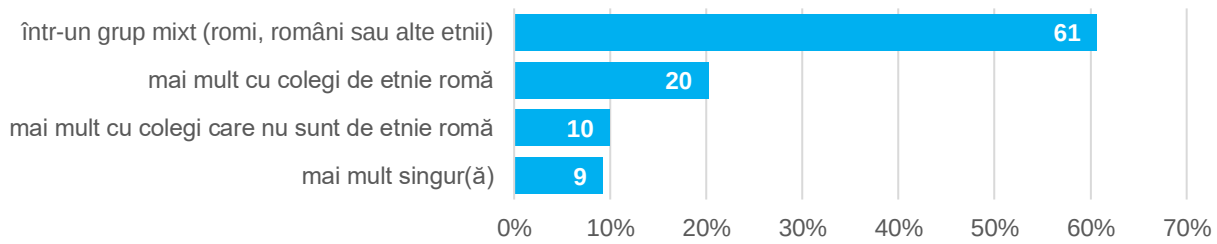
Poziționarea elevilor romi în clasă nu variază semnificativ în funcție de gen, mediul în care se află școala sau nivelul educațional, deși descriptiv se observă o pondere mai mare a elevilor din liceu și învățământ profesional, în ultimele bănci.

Opiniile elevilor – comportamentele de relaționare preferențială, pe durata pauzelor școlare

Pentru a analiza tiparele de interacțiune socială ale elevilor romi în spațiul informal al școlii, chestionarul a inclus un item referitor la grupul de colegi alături de care aceștia își petrec pauzele școlare. Respondenții au putut selecta o singură variantă de răspuns dintre opțiuni care indicau dacă petrec pauzele mai ales singuri, mai ales cu colegi de etnie romă, mai ales cu colegi care nu sunt de etnie romă sau într-un grup etnic mixt.

Graficul V.6. Comportamente de relaționare în pauzele școlare (%)

Q: În pauze, stai de obicei… (alege un singur răspuns); Sursa: sondajul în rândul elevilor



Rezultatele indică faptul că majoritatea elevilor romi (peste 60%) socializează în pauze în grupuri etnic mixte, ceea ce sugerează un nivel relativ ridicat de interacțiune interetnică în spațiul informal al școlii. Pauzele reprezintă un context social mai puțin structurat decât activitățile de la clasă, iar predominanța grupurilor mixte poate indica existența unor relații sociale cotidiene între elevi din grupuri etnice diferite.

Totuși, 20% dintre elevii romi declară că petrec pauzele mai ales cu alți colegi de etnie romă. Acest rezultat poate reflecta tendința de a prefera interacțiuni cu persoane similare etnic sau existența unor rețele sociale formate în interiorul aceluiași grup etnic. În sine, această situație nu indică automat segregare, dar poate semnala existența unor sub-grupuri etnice relativ distincte în spațiul social al școlii.

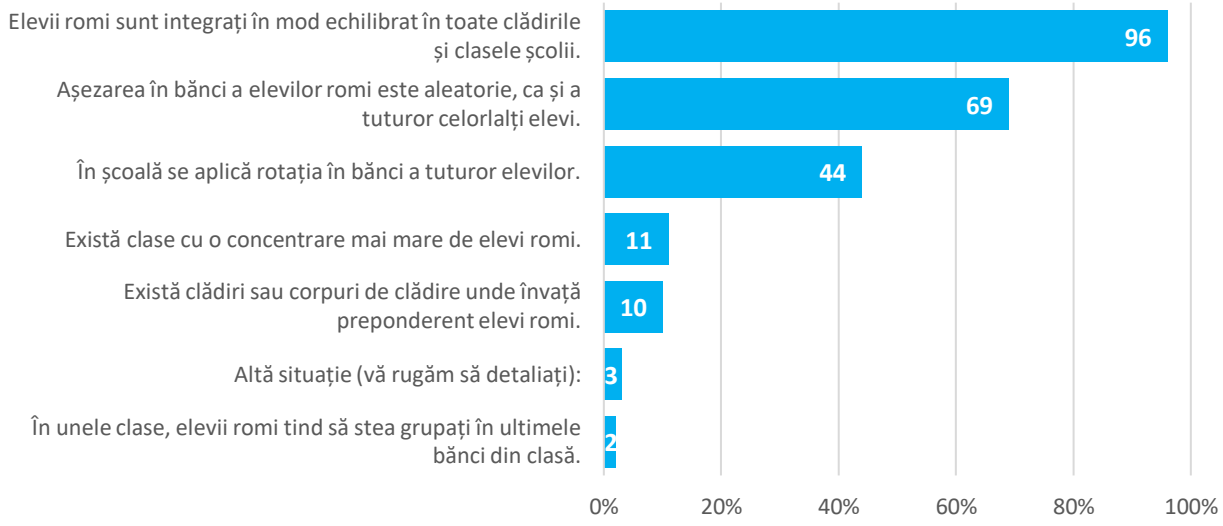
De asemenea, 9% dintre elevi declară că petrec pauzele mai ales singuri, ceea ce poate sugera dificultăți de integrare socială pentru o parte dintre elevi, sau forme de marginalizare individuală. Un procent similar indică faptul că petrec pauzele în principal cu colegi care nu sunt de etnie romă, ceea ce reflectă existența unor relații interetnice individuale sau integrarea în grupuri majoritar nerome.

V.3.2. Modul de repartizare a elevilor de etnie romă pe clădiri, clase și în interiorul claselor - perspectiva directorilor unităților de învățământ

În chestionarul adresat directorilor unităților de învățământ este inclus un item destinat evaluării practicilor de repartizare a elevilor de etnie romă în cadrul școlii, acoperind mai multe niveluri ale organizării spațiului educațional în care pot apărea diferențe de distribuție între elevi: la nivelul infrastructurii școlare (clădiri sau corpuri de clădire), la nivelul organizării claselor și al poziționării în interiorul clasei (așezarea în bănci).

Graficul V.7. Repartizarea elevilor de etnie romă pe clădiri, clase și în interiorul claselor (%)

Q: Cum ați descrie distribuția elevilor romi în cadrul unității de învățământ pe care o conduceți, din perspectiva repartizării acestora pe clădiri, clase și în interiorul claselor?;
Sursa: sondajul în rândul directorilor unităților de învățământ



Întrebați cum ar descrie distribuția elevilor de etnie romă în cadrul unității de învățământ pe care o conduc, majoritatea directorilor indică existența unei integrări echilibrate a elevilor romi în clădirile și clasele școlii (96%). În ceea ce privește organizarea în interiorul clasei, răspunsurile sugerează în general lipsa unor practici formale de separare, aproape șapte din zece directori (69%) afirmând că așezarea în bănci a elevilor romi este aleatorie, similară cu cea a celorlalți elevi. De asemenea, 44% menționează că în școală se aplică rotația în bănci pentru toți elevii.

Cu toate acestea, o parte mai redusă a respondenților semnalează forme de concentrare a elevilor romi. Astfel, 11% dintre directori afirmă că există clase cu o pondere mai mare de elevi romi, iar 10% menționează existența unor clădiri sau corpuri de clădire în care aceștia învață preponderent. Situații de segregare informală la nivelul clasei par a fi raportate rar, doar 2% dintre respondenți indicând tendința ca elevii romi să fie așezați în ultimele bănci. Alte situații au fost menționate de către 3% dintre directori, cele mai multe dintre acestea descriind unități de învățământ în care compoziția etnică a populației școlare este romă în proporții de 70-99%, fără a preciza dacă această compoziție conservă contexte de segregare rezidențială. Având în vedere că datele provin din auto-raportări ale directorilor, rezultatele reflectă în principal percepția managerială asupra compoziției și distribuției populației școlare, mai degrabă decât o măsurare directă a acesteia. Ca urmare, informațiile pot fi afectate de biasuri de raportare, în special în contextul sensibil al raportării situațiilor potențiale de segregare.

Analiza răspunsurilor directorilor în complementaritate cu datele obținute la nivelul elevilor pune în lumină anumite discordanțe privind evaluarea modului de așezare în bancă a elevilor de etnie romă. Diferențele dintre răspunsurile elevilor romi și cele ale directorilor sugerează o discrepanță între percepția managerială asupra organizării clasei și experiențele cotidiene ale elevilor. În timp ce 44% dintre directori declară că în școală se aplică rotația în bănci a tuturor elevilor, doar 13% dintre elevii romi afirmă că nu au o bancă fixă deoarece locurile se schimbă periodic. În același timp, 30% dintre elevii romi indică faptul că stau în ultimele două bănci ale clasei, în timp ce doar 2% dintre directori raportează că elevii romi tind să fie grupați în ultimele bănci ale claselor. Această divergență poate reflecta atât diferența dintre normele formale și practicile efective din clasă, cât și posibile biasuri de raportare sau forme informale de segregare spațială care nu sunt întotdeauna vizibile la nivel managerial.

V.3.3. Contextualizare a segregării etnice în mediul școlar și comunitar - cercetare calitativă

Focus-grupurile cu părinți relevă faptul că segregarea școlară este un fenomen multidimensional, care combină forme spațiale, relaționale și simbolice, fără a se manifesta predominant ca separare formală explicită. Mai degrabă este vorba despre un proces difuz, produs prin interacțiunea dintre norme sociale, stigmatizare și inegalități socio-economice. Principalele forme de segregare care emerg din analiza discuțiilor cu părinții sunt:

a. Segregarea simbolică - mecanism central de structurare

Atât datele calitative, cât și cele cantitative indică faptul că forma dominantă de segregare este una simbolică și relațională, nu instituțională.

Părinții descriu un mediu în care identitatea romă este asociată cu stigmatizare și tratament diferențiat:

> *Noi suntem romi… ca rom… ești văzut mai altfel în societate…* (părinte elev, focus-grup, rural)

Acest tip de percepție poate contribui la auto-poziționare marginală, evitarea participării și consolidarea unor tipare de interacțiune selective.

În acest sens, chiar și acolo unde datele cantitative indică interacțiuni mixte, acestea pot coexista cu forme subtile de distanțare și ierarhizare socială.

b. Segregare produsă prin interacțiuni cotidiene și stigmatizare

Un mecanism central al segregării este reprezentat de interacțiunile zilnice din școală, în care apar etichetări și forme de stigmatizare etnică. Rezultatele sondajului în rândul elevilor indică faptul că majoritatea socializează în grupuri etnic mixte în timpul pauzelor, însă aceleași date pun în evidență și existența unor sub-grupuri distincte, care socializează predominant cu elevi romi sau petrec pauzele singuri. Aceste tipare indică faptul că integrarea socială este parțială și inegal distribuită, iar datele calitative par să explice aceste variații prin mecanisme de stigmatizare și excludere, transmise prin norme sociale și socializare familială.

> *I-a învățat părinții să nu se mai joace cu ea, o marginalizează.* (părinte elev, focus-grup, rural)
> *Nu, că vorbește urât, m-a făcut țigan… că voi țiganii așa faceți…* (părinte elev, focus-grup, rural)

Astfel, analiza integrată sugerează că interacțiunile mixte coexistă cu granițe sociale persistente, că apartenența etnică influențează rețelele de socializare, iar pentru unii elevi, segregarea se manifestă ca izolare individuală.

c. Intersecția etnie-sărăcie ca mecanism de segregare

Un element explicativ transversal este intersecția dintre etnie și sărăcie. Datele calitative arată că diferențele de statut socio-economic devin vizibile în școală și contribuie direct la separarea elevilor.

> *Copiii nu vor să meargă la școală când nu au haine… că râd copiii de ei.* (părinte elev, focus-grup, rural)

În acest context, segregarea nu este doar etnică, ci intersecțională, fiind produsă simultan de apartenența etnică și de poziția socio-economică.

În unele situații, segregarea depășește nivelul simbolic și devine acțiune directă de excludere, susținută de alți actori din comunitatea școlară:

> *Au sărit mămicile din alte clase pe copilul meu să-l dea afară din școală.* (părinte elev, focus-grup, rural)

Aceste episoade arată că segregarea poate fi activ susținută și legitimată social, nu doar produsă implicit prin interacțiuni.

d. Segregare și retragere din participarea școlară

Un efect direct al acestor mecanisme poate fi retragerea progresivă a elevilor din spațiul școlar. Segregarea conduce la evitare, absenteism și, în unele cazuri, abandon:

> *Băiatu n-a mai intrat la ora ei niciodată.* (părinte elev, focus-grup, rural)

Acest tip de reacție indică faptul că segregarea nu este doar o problemă de relații sociale, ci are consecințe concrete asupra parcursului educational.

Analiza datelor calitative arată că segregarea elevilor romi în mediul școlar este un fenomen multidimensional, care nu se bazează în principal pe separare formală, ci pe: stigmatizare etnică și etichetare, norme sociale și practici de socializare, inegalități economice persistente, interacțiuni discriminatorii în relația cu colegii și profesorii.

Aceste mecanisme produc o segregare relațională și simbolică stabilă, care limitează integrarea elevilor romi în comunitatea școlară și contribuie la scăderea participării și la riscul de abandon educațional.

V.3.4. Analiza datelor din SIIIR - distribuția elevilor romi pe unități de învățământ, clase și clădiri

Datele administrative din SIIIR permit o analiză a distribuției elevilor romi la nivelul întregii populații de elevi cu etnie înregistrată în sistem. Rezultatele descriu structura populației observate și nu estimări bazate pe eșantion.

Concentrarea între unitățile școlare

Distribuția elevilor romi între unitățile juridice de învățământ (PJ) este puternic inegală. Ordonarea unităților școlare după numărul de elevi romi arată că primele 10% dintre acestea (516 unități) concentrează 64,5% din totalul elevilor romi. Aproape două treimi dintre elevii romi se regăsesc astfel într-un număr relativ mic de școli. Aceste unități includ însă doar 11,7% din totalul elevilor din sistem, ceea ce arată că elevii romi nu sunt distribuiți proporțional între școli.

Această concentrare poate fi sintetizată prin doi indicatori utilizați frecvent în analiza segregării:

- **Indicele Gini** descrie cât de inegal este distribuit un grup între unități. Valoarea 0 ar indica o distribuție perfect uniformă (aceeași proporție de elevi romi în fiecare școală), iar valoarea 1 ar indica o concentrare extremă într-un număr foarte mic de unități. În cazul distribuției elevilor romi între PJ, indicele Gini este 0,800, ceea ce indică un nivel foarte ridicat de concentrare.

- **Indicele de disimilaritate** (D) romi/non-romi compară distribuția elevilor romi cu cea a elevilor non-romi între aceleași unități școlare. Valoarea acestui indicator poate fi interpretată ca proporția elevilor romi care ar trebui să fie redistribuiți între școli pentru ca distribuția lor să devină identică cu cea a elevilor non-romi. În cazul de față, indicele D are valoarea 0,698, ceea ce înseamnă că aproximativ 70% dintre elevii romi ar trebui să fie înscriși în alte unități școlare pentru ca distribuția lor să fie similară cu cea a elevilor non-romi.

Concentrarea este mai accentuată în mediul rural (Gini = 0,832; D = 0,722) decât în mediul urban (Gini = 0,738; D = 0,609), ceea ce indică faptul că elevii romi sunt distribuiți mai inegal între unități în zonele rurale decât în cele urbane.

Distribuția elevilor romi între structurile arondate (AR) și structura principală (PJ)

Multe unități juridice de învățământ (PJ) administrează mai multe sedii școlare: structura principală (PJ) și una sau mai multe structuri arondate (AR), situate de regulă în alte locații fizice. Analiza a urmărit dacă elevii romi sunt distribuiți diferit între structura principală și aceste structuri arondate.

La nivel agregat, rezultatele arată o supra-reprezentare a elevilor romi în structurile AR. În unitățile juridice care includ atât structura principală, cât și structuri arondate, 47% dintre elevii romi sunt înscriși în AR, comparativ cu 35,3% din totalul elevilor și 33,1% dintre elevii non-romi. Diferența agregată de +11,8 puncte procentuale indică faptul că elevii romi apar mai frecvent în structurile arondate decât ar fi de așteptat dacă distribuția lor ar fi similară cu cea a celorlalți elevi.

Pentru interpretarea acestor rezultate este utilă distincția între indicatorii calculați la nivelul întregului sistem și cei calculați la nivelul unităților juridice individuale. Indicatorul agregat se calculează pentru toți elevii din sistem și este influențat mai mult de unitățile foarte mari. În schimb, atunci când indicatorul este calculat separat pentru fiecare PJ, distribuția valorilor între unități poate fi rezumată prin media și mediana lor. Media arată valoarea medie între PJ-uri, iar mediana indică valoarea aflată la mijlocul distribuției și descrie mai bine situația unei unități „tipice".

Comparația arată că diferența este mai pronunțată în mediul urban decât în mediul rural. În mediul urban, diferența agregată dintre ponderea elevilor romi și ponderea totală a elevilor în AR este de +20,2 puncte procentuale, iar la nivelul unității tipice (mediana pe PJ) diferența rămâne pozitivă (+9,15 pp). În mediul rural, diferența agregată este mai mică (+6,74 pp), iar mediana este ușor negativă (−1,15 pp), ceea ce indică faptul că situațiile de supra-reprezentare sunt mai puțin consistente între școli și apar mai ales în câteva unități cu valori mari. Acest rezultat diferă de analiza anterioară privind distribuția elevilor romi între unități juridice (PJ), unde concentrarea era mai ridicată în mediul rural. Diferența apare deoarece cele două analize privesc niveluri diferite ale sistemului. Concentrarea între școli este mai mare în rural deoarece populația romă este distribuită inegal între localități, ceea ce face ca unele școli rurale să aibă ponderi foarte mari de elevi romi, iar altele deloc. În schimb, analiza de față compară distribuția elevilor în interiorul aceleiași unități juridice (între PJ și AR), iar la acest nivel diferențele apar mai frecvent în mediul urban, unde elevii sunt distribuiți diferit între sediul principal și structurile arondate ale aceleiași unități.

Pentru a verifica dacă supra-reprezentarea elevilor romi în structurile AR rămâne vizibilă și atunci când comparația nu mai este făcută între școli diferite, a fost utilizată estimarea Mantel–Haenszel stratificată pe PJ. Această metodă compară probabilitatea ca un elev rom și un elev non-rom să fie înscriși într-o structură arondată, dar numai între elevi care aparțin aceleiași unități juridice, evitând astfel influența diferențelor dintre școli. Rezultatul confirmă asocierea observată în analiza descriptivă: în cadrul aceleiași unități juridice, șansele ca un elev rom să fie înscris într-o structură arondată sunt de aproximativ 1,9 ori mai mari decât pentru un elev non-rom (OR = 1,88). În concluzie, chiar atunci când comparăm elevi din aceeași școală administrativă, elevii romi apar semnificativ mai frecvent în structurile arondate decât elevii non-romi.

Rezultatele se mențin și în analize de robustețe realizate pe un subset de unități juridice mai mari, în care sunt excluse unitățile foarte mici.

Segregarea la nivel de clasă

Eligibilitatea pentru analiza segregării pe clase

Analiza segregării la nivel de clasă nu poate fi aplicată automat tuturor structurilor în care există elevi romi. Pentru ca o clasă să poată fi evaluată, trebuie să existe în aceeași structură cel puțin o altă clasă comparabilă, adică o clasă la același an de studiu, care poate servi drept unitate de comparație. În plus, clasa analizată trebuie să aibă minimum 10 elevi, pentru a evita situațiile în care procentele se modifică puternic doar prin prezența sau absența unuia sau a doi elevi.

În baza analizată există 4.872 de structuri școlare cu cel puțin un elev rom. Dintre acestea, 2.692 au cel puțin o clasă pentru care se poate construi o astfel de comparație internă, iar 2.678 au cel puțin o clasă care îndeplinește și criteriul minim de mărime și poate intra efectiv în analiza segregării.

La nivel de clase, au fost identificate 82.324 de clase distincte în structurile cu elevi romi. Dintre acestea, 60.762 au o clasă de comparație în aceeași structură, iar 58.515 îndeplinesc și criteriul minim de mărime și sunt eligibile pentru analiză.

Eligibilitatea diferă substanțial între structurile AR și structurile PJ. Dintre cele 1.536 de structuri AR cu cel puțin un elev rom, doar 310 (~20%) sunt eligibile pentru analiza segregării pe clase. În schimb, dintre cele 3.336 de structuri PJ cu elevi romi, 2.368 (~71%) sunt eligibile. Această diferență semnalează că rezultatele privind segregarea pe clase descriu mult mai bine structurile PJ decât structurile AR și trebuie interpretate cu prudență atunci când se compară direct cele două tipuri de structuri.

Rezultatele analizei segregării la nivel de clasă

Analiza compoziției etnice a claselor a fost realizată doar în structurile în care există comparații interne posibile. Fiecare clasă este evaluată în raport cu celelalte clase comparabile din aceeași structură, nu în raport cu întregul sistem sau cu alte școli.

În subsetul de clase pentru care există comparații interne posibile, 13,4% dintre clasele din structurile AR și 12,5% dintre clasele din structurile PJ sunt identificate ca segregate conform criteriilor metodologice. O clasă este marcată ca segregată dacă ponderea elevilor romi este fie cu cel puțin 10 puncte procentuale mai mare decât în celelalte clase comparabile din aceeași structură, fie de cel puțin 1,5 ori mai mare decât în celelalte clase comparabile.

Ratele de segregare la nivel de clasă diferă în funcție de mediu și nivel de învățământ. În mediul rural, valorile sunt mai ridicate la nivelurile primar și gimnazial, în timp ce în mediul urban apar valori mai ridicate la nivel liceal și profesional.

O diferență importantă apare și în privința claselor alcătuite exclusiv din elevi romi. Acestea sunt mult mai frecvente în structurile AR decât în structurile PJ: la nivel primar, 11,1% dintre clasele AR sunt formate doar din elevi romi, comparativ cu 1,28% dintre clasele PJ, iar la nivel gimnazial proporțiile sunt de 7,35% față de 1,1%. Este însă important de subliniat că aceste clase apar, în majoritatea cazurilor, în structuri școlare în care ponderea elevilor romi este deja foarte ridicată. În structurile în care există cel puțin o clasă alcătuită exclusiv din elevi romi, ponderea medie a elevilor romi la nivelul întregii structuri este de aproximativ 70%, iar mediana este de 80%. Aproximativ o treime dintre aceste structuri depășesc 90% elevi romi, iar în 34 de structuri toate clasele sunt formate exclusiv din elevi romi. Aceste situații indică, deci, o concentrare etnică ridicată la nivelul întregii structuri școlare, nu doar existența unei clase separate într-o școală altfel mixtă.

Aceste rezultate trebuie însă interpretate în contextul eligibilității foarte diferite a structurilor pentru analiza pe clase. În special în cazul structurilor AR, multe structuri nu au suficiente clase comparabile pentru a putea fi evaluate. Prin urmare, ratele raportate descriu subsetul de clase pentru care comparația este metodologic posibilă, nu toate clasele din toate structurile cu elevi romi.

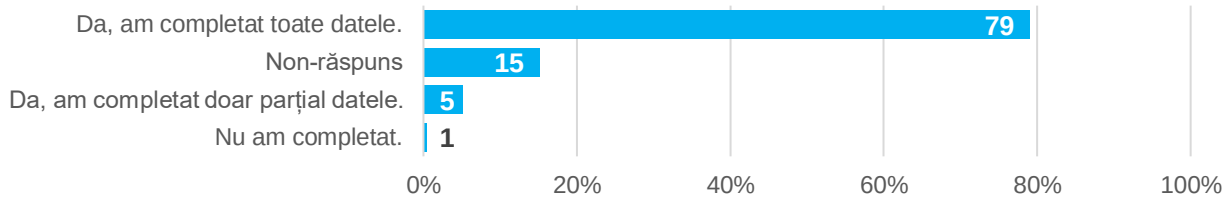
V.3.5. Completarea datelor în SIIIR de către unitățile de învățământ

Date din sondajul în rândul directorilor unităților de învățământ

Ca urmare a responsabilității directorilor de a asigura completarea la nivelul unității de învățământ a datelor necesare în SIIIR (în modulul Monitorizare segregare), pentru evaluarea riscului de segregare școlară, în cadrul cercetării, aceștia au fost întrebați dacă unitatea pe care o conduc a completat aceste date.

Graficul V.8. Completarea datelor în SIIIR de către școli (%)

Q: Unitatea dvs. școlară a completat datele solicitate privind segregarea școlară în modulul Monitorizare segregare din SIIIR? (alegeți un singur răspuns); Sursa: sondajul în rândul directorilor unităților de învățământ



Răspunsurile directorilor indică un nivel ridicat de raportare declarată privind completarea datelor despre segregarea școlară în modulul „Monitorizare segregare" din SIIIR. Majoritatea respondenților (167 directori, reprezentând 79% din totalul respondenților) afirmă că au completat integral datele solicitate, iar un număr redus (11 directori, 5%) declară că au completat doar parțial aceste informații. Doar 1 director indică faptul că nu a completat deloc datele în sistem.

Analiza motivelor invocate de cei 12 directori care au declarat că nu au completat sau au completat doar parțial datele privind segregarea școlară în modulul SIIIR indică faptul că principalele dificultăți sunt legate de accesul la date și capacitatea administrativă a unităților școlare.

Cel mai frecvent motiv menționat este imposibilitatea obținerii tuturor datelor necesare, (indicată de 8 directori), al doilea tip de dificultate invocat se referă la resursele umane limitate (3 directori au menționat că nu au avut suficient personal pentru realizarea acestei activități, iar 1 director a indicat lipsa personalului specializat pentru utilizarea platformei SIIIR). În același timp, 2 directori au declarat că nu au știut că este necesară completarea datelor.

În ansamblu, motivele invocate arată că necompletarea sau completarea parțială a datelor este asociată în principal cu dificultăți de colectare a informațiilor și constrângeri administrative, mai degrabă decât cu refuzul explicit de raportare.

Totuși, existența unui procent de 15% non-răspunsuri (32 de cazuri) sugerează că nivelul real de raportare ar putea fi mai redus. Non-răspunsurile pot reflecta fie lipsa de cunoaștere a procedurii de raportare în cadrul unității școlare, fie reticența de a declara explicit necompletarea datelor.

Pentru a completa această perspectivă bazată pe raportările directorilor, a fost realizată și o ***analiză a datelor administrative existente în modulul Segregare din SIIIR, în vederea evaluării gradului de completare a variabilelor.***

Rezultatele arată că majoritatea variabilelor relevante din modul (de exemplu etnia elevului, nivelul de educație al părinților sau indicatori privind situația socială a elevului) sunt completate în aproape toate unitățile de învățământ și pentru o proporție ridicată de elevi (peste 90%), ceea ce este în general consistent cu raportarea declarată a directorilor privind completarea datelor în sistem.

Totuși, pentru variabila referitoare la așezarea elevilor în ultimele două bănci – indicator relevant pentru monitorizarea segregării – gradul de completare este foarte redus. Conform Metodologiei aprobate prin Ordinul ministrului educației nr. 7701/2024, acest tip de monitorizare este relevant pentru clasele care au minimum 25 de elevi. Din acest motiv, evaluarea calității acestei variabile a fost restrânsă la elevii din clase care îndeplinesc această condiție. Aplicarea filtrului reduce universul analizat de la 2.147.335 elevi la

826.967 elevi, de la 5.158 la 2.989 școli și de la 114.457 la 30.142 de clase distincte. Chiar și în acest univers relevant pentru aplicarea metodologiei, variabila prezintă o rată foarte scăzută de completare. Informația privind așezarea în ultimele două bănci lipsește pentru peste 91% dintre elevi. Deși aproximativ 52% dintre școli au cel puțin o completare a variabilei, în majoritatea acestor școli informația este înregistrată doar pentru un număr foarte mic de elevi. Mai exact, raportat la elevii școlii din clasele cu minimum 25 de elevi, rata tipică de completare este de aproximativ 2%. În plus, valorile disponibile sunt puternic concentrate într-un număr redus de unități școlare: 70 de unități concentrează jumătate din toate completările, 220 concentrează 80%, iar 392 concentrează 90% dintre acestea. Distribuția valorilor disponibile este similară pentru elevii romi și non-romi, ceea ce sugerează că lipsa datelor nu este determinată de completare selectivă pe criteriul etniei, ci de o completare foarte limitată a variabilei în ansamblu. În aceste condiții, variabila nu oferă o bază de calitate pentru analize robuste la nivelul populației școlare și nu a fost utilizată pentru analiza distribuției elevilor romi în datele SIIIR.

V.3.6. Concluzii și recomandări

Concluzii

☑ Distribuția poziționării autoraportate a elevilor romi în clasă indică o concentrare relativ mai mare în băncile din mijlocul și din spatele clasei, în timp ce prezența în primele bănci este ușor mai redusă. Deși această distribuție poate sugera un acces diferențiat la proximitatea față de profesor și la oportunitățile de interacțiune în cadrul predării frontale, indicatorul utilizat rămâne unul indirect și nu permite formularea unor concluzii ferme privind existența unor mecanisme de segregare sau marginalizare. Totodată, absența unor variații semnificative în funcție de gen, mediul școlii sau nivelul educațional indică faptul că tiparul observat este relativ constant între diferitele categorii analizate.

☑ Percepțiile elevilor sugerează că interacțiunile sociale pe durata pauzelor școlare sunt predominant mixte din punct de vedere etnic, ceea ce indică un nivel relativ scăzut de segregare informală în spațiile sociale ale școlii. Totuși, existența unui segment de elevi care socializează în principal în interiorul propriului grup etnic sau care petrec pauzele singuri sugerează că integrarea socială nu este uniformă și că pot exista dinamici de grup sau experiențe individuale de marginalizare care merită investigate suplimentar.

☑ Integrarea datelor din sondajul în rândul elevilor cu analiza focus-grupurilor cu părinți sugerează un model în care, deși nu se poate vorbi despre segregare formală sistematică, există indicatori consistenți de segregare informală și simbolică. Interacțiunile interetnice sunt frecvente, dar nu elimină complet granițele sociale, iar experiențele de marginalizare sunt distribuite inegal între elevi. Datele calitative pun în evidență mecanisme subtile care conduc mai degrabă către un model de integrare incomplet, marcat puternic de vulnerabilități socio-economice.

☑ Răspunsurile directorilor unităților de învățământ indică, în majoritatea cazurilor, percepția unei bune integrări a elevilor romi în cadrul școlilor, distribuirea echilibrată a acestora în clădiri și clase și o așezare în bănci adesea aleatorie sau bazată pe rotație. Cu toate acestea, existența unor unități în care sunt raportate clase sau chiar corpuri de clădire cu o concentrare mai mare de elevi romi sugerează că pot exista situații punctuale de segregare sau de concentrare etnică la nivelul organizării școlare.

☑ În același timp, diferențele între anumite evaluări ale directorilor și experiențele cotidiene ale elevilor indică faptul că organizarea spațială a elevilor în clasă poate funcționa diferit în practică față de modul în care este percepută sau raportată la nivel managerial, sugerând necesitatea corelării perspectivelor instituționale cu experiențele directe ale elevilor, pentru o monitorizare mai fidelă a eventualelor forme de segregare sau diferențiere în interiorul clasei.

☑ **Analiza datelor din SIIIR** indică trei caracteristici structurale ale distribuției elevilor romi în sistemul școlar analizat: (a) o concentrare puternică a elevilor romi între unități școlare, (b) o supra-reprezentare agregată a elevilor romi în structurile AR din cadrul PJ-urilor comparabile, mai ales în mediul urban și (c) prezența unor clase cu compoziție etnică diferită în interiorul aceleiași structuri, în subsetul de structuri unde comparația internă este posibilă.

1. Concentrarea elevilor romi între unitățile școlare

Distribuția elevilor romi între unitățile juridice (PJ) este puternic inegală: un număr relativ mic de școli concentrează o proporție foarte mare din totalul elevilor romi. Mai exact, primele 10% dintre PJ-uri în funcție de numărul de elevi romi (516 unități) reunesc 64,5% din totalul elevilor romi, deși cuprind doar 11,7% din totalul elevilor. Prin urmare, analiza sugerează că problema nu privește doar eventuale diferențe între clase din interiorul unei școli, ci și modul în care elevii romi sunt repartizați între școli la nivelul întregului sistem: înainte de a observa separări în interiorul unităților, se vede deja o concentrare puternică într-un subset restrâns de școli, ceea ce are implicații pentru modul în care trebuie gândite monitorizarea și intervențiile de politică educațională.

2. Distribuția diferită a elevilor romi între structurile AR și PJ

În unitățile juridice care administrează atât structura principală, cât și structuri arondate, elevii romi apar, la nivel agregat, mai frecvent în structurile AR decât elevii non-romi și decât ar rezulta din distribuția generală a elevilor: în cadrul aceleiași unități juridice, șansele ca un elev rom să fie înscris într-o structură arondată sunt de aproximativ 1,9 ori mai mari decât pentru un elev non-rom. Rezultatul arată, așadar, că inegalitățile de distribuire pot apărea și în interiorul aceleiași unități administrative, nu doar între școli diferite. În special în mediul urban, acest pattern indică faptul că analiza exclusiv la nivel de PJ poate ascunde diferențe importante între sediul principal și structurile arondate.

3. Segregarea la nivel de clasă

Analiza compoziției etnice a claselor arată că, dintre clasele eligibile pentru analiză, 13,4% dintre clasele din structurile AR și 12,5% dintre clasele din structurile PJ sunt identificate ca segregate conform criteriilor metodologice utilizate. Aceasta înseamnă că, în interiorul aceleiași structuri școlare, există cazuri în care anumite clase au o pondere semnificativ mai mare de elevi romi decât celelalte clase comparabile. În plus, clasele alcătuite exclusiv din elevi romi apar mai frecvent în structurile AR decât în structurile PJ, mai ales la nivel primar și gimnazial. Rezultatele sugerează că diferențele de compoziție etnică nu se opresc la nivelul distribuției între școli sau între structuri, ci pot coborî până la nivelul concret al claselor în care elevii învață. Totuși, această concluzie trebuie citită în contextul eligibilității foarte diferite a structurilor pentru analiza pe clase, mai ales în cazul AR, unde doar o parte relativ redusă a structurilor permit comparații interne valide.

☑ **Distribuția răspunsurilor directorilor unităților de învățământ privind raportarea datelor în modulul SIIIR** indică faptul că această activitate este percepută de majoritatea directorilor ca fiind realizată, iar analiza datelor administrative confirmă că majoritatea variabilelor din modul sunt într-adevăr completate pentru aproape toate școlile și pentru o proporție ridicată de elevi. Totuși, procentul de non-răspunsuri la chestionarul adresat directorilor și diferența dintre completarea integrală și cea parțială sugerează posibile variații în gradul de implementare efectivă a procedurii de monitorizare a segregării la nivelul unităților de învățământ. În plus, pentru indicatorul referitor la așezarea elevilor în ultimele două bănci – relevant pentru monitorizarea segregării – gradul de completare rămâne foarte redus, ceea ce limitează utilizarea acestei variabile în analize la nivelul întregii populații școlare.

Recomandări

Datele analizate susțin necesitatea unor politici educaționale multinivel, care să intervină simultan asupra distribuției elevilor romi între unități școlare, structuri arondate și clase, precum și asupra mecanismelor informale de stigmatizare și excludere care afectează integrarea școlară. Prioritare sunt: consolidarea monitorizării segregării la nivel de școală, structură și clasă; introducerea unor reguli transparente de formare a claselor și repartizare a elevilor; îmbunătățirea calității datelor raportate în SIIIR; dezvoltarea unor intervenții sistematice pentru reducerea segregării simbolice și relaționale; corelarea politicilor anti-segregare cu măsuri de sprijin pentru elevii aflați la intersecția dintre vulnerabilitate etnică și socio-economică.

- **Politici țintite pe unitățile cu concentrare mare de elevi romi**, în loc de măsuri generale aplicate uniform, prin: identificarea anuală a școlilor cu concentrație ridicată a elevilor de etnie romă, pachete prioritare de intervenție pentru aceste școli, alocare suplimentară de resurse umane și financiare în funcție de riscul de segregare.

- **Monitorizare separată la nivel de structură arondată, nu doar la nivel de unitate juridică,** prin: raportare obligatorie distinctă PJ/AR în monitorizarea segregării, evaluarea riscului de segregare la nivel de structură fizică, planuri de desegregare pentru unitățile în care structurile arondate concentrează disproporționat elevi romi.

- **Reguli mai stricte pentru formarea claselor și redistribuirea internă a elevilor,** respectiv: interzicerea explicită a formării claselor pe criterii informale care produc concentrare etnică, criterii transparente și justificabile pentru repartizarea elevilor în clase, obligativitatea revizuirii anuale a compoziției claselor în școlile cu risc, aprobare din partea inspectoratului școlar pentru orice situație în care apar clase cu compoziție etnică extrem de dezechilibrată.

- **Consolidarea mecanismelor de monitorizare a segregării informale în interiorul clasei,** prin: introducerea unor proceduri simple și verificabile privind rotația locurilor în clasă, observații externe periodice la clasă în școlile cu risc, includerea perspectivei elevilor în evaluarea climatului școlar (nu doar auto-raportarea managerială), verificări regulate ale inspectoratelor privind distribuția elevilor în clasă.

- **Îmbunătățirea calității datelor din SIIIR și simplificarea raportării,** prin: revizuirea indicatorilor din modulul Segregare, cu menținerea celor fezabili și comparabili, instruire tehnică obligatorie pentru directori și personalul responsabil, validări automate și alerte pentru câmpurile incomplete, sprijin administrativ suplimentar pentru școlile cu capacitate redusă de raportare.

- **Intervenții asupra segregării relaționale și simbolice, nu doar asupra celei structurale,** prin: introducerea în școli a unor programe de formare pentru reducerea biasurilor implicite și promovarea practicilor educaționale incluzive pentru profesori, mecanisme clare de prevenire și sancționare a microagresiunilor și etichetării etnice, activități școlare structurate care să favorizeze cooperarea între grupuri mixte, măsurarea periodică a sentimentului de apartenență și a experiențelor de marginalizare și discriminare.

- **Sprijin pentru integrarea socială a elevilor vulnerabili în spațiile informale ale școlii, prin:** programe de mentorat între elevi și sisteme de sprijin între colegi, activități extracurriculare

mixte, organizate deliberat, implicarea consilierilor școlari în identificarea elevilor izolați social, monitorizarea climatului relațional în pauze și în cadrul activităților non-formale.

- **Măsuri care tratează explicit intersecția dintre etnie și sărăcie,** de exemplu: prioritizarea școlilor cu concentrare mare de elevi romi și nivel ridicat de sărăcie pentru programe de sprijin, extinderea programelor de sprijin prin oferirea de rechizite, haine, masă și transport, corelarea politicilor anti-segregare cu cele anti-abandon, finanțare diferențiată pentru școlile care au în componență grupuri expuse vulnerabilităților multiple.

- **Introducerea unor planuri locale de desegregare școlară:** planuri județene și locale de desegregare, colaborare între inspectorate, autorități locale și școli, obiective măsurabile pentru reducerea concentrării etnice, evaluare anuală publică a progresului.

- **Corelarea monitorizării administrative cu evaluarea experiențelor directe ale elevilor și părinților,** prin: includerea periodică în procesul de monitorizare, a unor chestionare pentru elevi și părinți, utilizarea indicatorilor de apartenență, stigmatizare și integrare socială, completarea datelor SIIIR cu anchete de climat școlar.

V.4. DISCRIMINARE ȘI BULLYING ÎN MEDIUL ȘCOLAR

Rezumat executiv

Capitolul cuprinde **analiza experiențelelor de victimizare prin bullying, a implicării în comportamente agresive și a percepțiilor de discriminare din mediul școlar** raportate de elevii de etnie romă (perioada de referință fiind anul școlar 2024-2025), precum și prezentarea perspectivelor cadrelor didactice și directorilor de unități școlare asupra frecvenței bullying-ului și discriminării elevilor romi în mediul școlar, utilizând întrebări cu o structură în oglindă a itemilor și cu aceeași scală de frecvență.

Conform sondajului în rândul elevilor romi, 42% dintre aceștia nu raportează niciun incident din sfera bullying-ului și discriminării.

Formele de bullying fizic direct (lovire, sustragere sau distrugere de bunuri, constrângere) nu sunt dominante la nivelul întregii populații, însă afectează constant un segment relevant de elevi romi – între 4% și 7% se confruntă cu astfel de experiențe de câteva ori pe lună sau pe săptămână.

Formele simbolice de victimizare sunt mai răspândite decât cele fizice și constituie nucleul experiențelor negative - între 8% și 11 % dintre elevi au experimentat diferite forme de discriminare simbolică cu o recurență de câteva ori pe lună sau pe săptămână. Poreclirea, ridiculizarea, excluderea socială de către colegi și tratamentul bazat pe neîncredere sunt printre cele mai frecvente tipuri de manifestări analizate.

Cyberbullying-ul este raportat ca având o incidență mai redusă, dar nu neglijabilă, aproximativ 6% dintre elevi confruntându-se în mod repetat (de câteva ori pe lună sau pe săptămână) cu mesaje sau comentarii negative în mediul online.

În ceea ce privește discriminarea din partea cadrelor didactice, aceasta se manifestă în special prin practici percepute ca inechitabile. Evaluarea incorectă apare ca cea mai frecventă experiență, urmată de sancționarea

nedreaptă și excluderea din activitățile școlare sau extrașcolare. Aceste situații de tratament diferențiat afectează în mod repetat (de câteva ori pe lună sau pe săptămână) o pondere considerabilă dintre elevi (între 5% și 12%).

În ceea ce privește implicarea elevilor romi ca autori ai comportamentelor agresive (lovire, sustragere sau distrugere de bunuri, constrângerea altor colegi), aceasta este mai redusă comparativ cu victimizarea prin bullying și discriminarea acestora. Majoritatea elevilor nu declară astfel de comportamente, însă există și un procentaj între 4% și 7% dintre elevi care raportează implicarea frecventă (de câteva ori pe lună sau pe săptămână) în aceste forme de agresiune fizică.

Analiza factori asociați fenomenului arată că bullyingul și discriminarea nu sunt doar probleme individuale, ci reflectă un context mai amplu de inegalități structurale și lipsă de sprijin instituțional. Cei mai importanți factori asociați bullying-ului și discriminării elevilor romi în mediul școlar sunt: genul masculin, percepția unui nivel scăzut al sprijinului din partea profesorilor, nivel redus al stării de bine la școală, neintegrarea și lipsa socializării în grupuri mixte pe parcursul pauzelor și sentimentul de nesiguranță la școală.

Din perspectivele cadrelor didactice și ale directorilor de unități școlare, bullyingul elevilor romi în mediul școlar se manifestă predominant prin forme de agresiune verbală și fizică, în timp ce alte tipuri, precum cyberbullying-ul sau distrugerea bunurilor ori constrângerea sunt mai rar raportate de aceștia. Discriminarea explicită din partea cadrelor didactice este percepută ca fiind relativ scăzută de către actorii instituționali, însă acest lucru poate reflecta și un bias datorat rolurilor instituționale pe care le au. Un element central al perspectivei profesorilor și directorilor este dezechilibrul dintre percepția victimizării și cea a implicării elevilor romi în comportamente agresive, elevii romi fiind mai frecvent asociați cu rolul de autor al bullyingului decât cu cel de victimă. Această perspectivă poate influența modul în care sunt înțelese și gestionate situațiile de conflict în școală.

Datele calitative aduc în prim-plan experiențe de umilire, excludere și violență în mediul școlar, inclusiv din partea unor profesori. Mulți părinți leagă discriminarea de sărăcie și de cerințele financiare ale școlii, care devin bariere de participare.

Copiii care au abandonat școala evocă rușinea, frica și lipsa de protecție ca motive principale ale renunțării. Bullyingul etnic, manifestat prin poreclire, batjocură sau violență, apare adesea ca factor declanșator al retragerii din sistemul educațional. În unele cazuri, reacțiile și implicarea în agresiuni ale elevilor sunt relatate drept o formă de autoapărare în fața unui context ostil și lipsit de sprijin.

Reprezentanții instituțiilor locale tind, adresea, să nege sau să minimizeze fenomenul de bullying și discriminare, atribuindu-i, mai degrabă, o conotație socială decât una etnică.

Analiza calitativă prezintă, adesea, discriminarea, marginalizarea și bullying-ul elevilor romi ca fenomene interconectate, care operează atât la nivel individual, cât și structural. Experiențele descrise relevă existența unor mecanisme de excluziune, aflate la intersecția dintre etnie, sărăcie și context instituțional, afectând în mod disproporționat elevii aflați în situații de vulnerabilitate.

Introducere conceptuală și metodologică

Discriminarea etnică în context educațional se referă la orice tratament diferențial, dezavantajos, limitativ aplicat pe criterii etnice, care are ca scop sau efect anularea sau impiedicarea realizării egalității de tratament în educație (UNESCO, 2016). Directiva Europeană privind Egalitatea Rasială (2000/43/CE) și legislația națională de transpunere (OG 137/2000) interzic atât discriminarea directă - tratamentul explicit

diferențiat pe criterii etnice - cât și discriminarea indirectă - aplicarea de dispoziții neutre care produc efecte dezavantajoase disproporționate asupra membrilor unui grup etnic.

Bullyingul este definit în literatura de specialitate drept o formă de comportament agresiv intenționat, repetat și caracterizat printr-un dezechilibru de putere între agresor și victimă (Olweus, 1993; Smith, 2016). În dinamica relațiilor dintre elevi, apartenența etnică poate funcționa ca un indicator de statut social, contribuind la apariția unor dezechilibre de putere, mai ales în cazul elevilor proveniți din grupuri minoritare (Basilici et al., 2022, Graham, 2006; Cohen et al., 1990). Bullyingul etnic constituie o formă particulară de bullying bazat pe prejudecăți, manifestată prin vizarea unei persoane din cauza originii etnice sau a identității sale culturale. Acesta se poate exprima atât prin comportamente directe, precum insulte rasiale sau referiri depreciative la obiceiuri culturale, cât și prin forme indirecte, cum ar fi excluderea din grup. Consecințele acestui tip de comportament sunt semnificative, afectând adaptarea tinerilor și fiind asociate cu probleme de natură emoțională și comportamentală (Basilici et al., 2022; McKenney et al., 2006).
Elevii de etnie romă din România reprezintă în mod sistematic una dintre categoriile cele mai vulnerabile din sistemul de învățământ, expuse cumulativ sărăciei, segregării școlare, stigmatizării etnice/culturale și accesului inechitabil la resurse educaționale (Jigău et al, 2003; The World Bank, 2014; OECD, 2020; UNICEF, 2025).

Această secțiune cuprinde analiza experiențelelor de victimizare, a implicării în comportamente agresive și a percepțiilor de discriminare din mediul școlar raportate de elevii de etnie romă (perioada de referință fiind anul școlar 2024-2025) în cadrul sondajului, precum și prezentarea perspectivelor cadrelor didactice și directorilor de unități școlare asupra frecvenței bullying-ului și discriminării elevilor romi în mediul școlar, utilizând întrebări cu o structură în oglindă a itemilor și cu aceeași scală de frecvență. Analiza datelor elevilor prezintă variații în funcție de gen, mediu rezidențial al școlii și nivel de învățământ, precum și asocieri cu sentimentul de siguranță, sprijinul perceput din partea profesorilor, climatul etnic școlar, starea de bine la școală, tiparul de interacțiune socială în pauze și resursele materiale de care dispun elevii. Rezultatele cercetării cantitative sunt contextualizate prin analiza calitativă a focus-grupurilor cu părinți ai elevilor romi, interviurilor cu copii nescolarizați și părinți ai acestora, precum și cu reprezentanți ai autorităților locale.

V.4.1. Comportamente de bullying și discriminare în mediul școlar - percepții ale elevilor

Întrebarea adresată elevilor romi pentru a surprinde frecvența expunerii acestora la situații tipice de bullying sau discriminare în mediul școlar, în ultimul an**,** a inclus 13 itemi pe baza cărora a fost construit un indicator sintetic (scor global) al experienței de bullying și discriminare și trei subscale ce surprind ipostaze și tipuri de manifestări diferite:

- **Subscala *victimă a bullying-ului* (5 itemi)**: agresiunea fizică (“să fii lovit de către unii colegi de școală”), ridiculizarea și jignirea din partea colegilor (“să fii poreclit sau să se râdă de tine la școală”), hărțuirea online de către aceștia (“să primești online mesaje sau comentarii supărătoare pe WhatsApp, Instagram, Facebook, TikTok etc., de la colegi de școală”), amenințarea și constrângerea din partea lor (“la școală, să fii amenințat sau forțat să faci lucruri pe care nu vrei să le faci”), distrugerea/însușirea bunurilor personale de către colegi (“la școală, să ți se distrugă sau să-ți fie luate lucrurile tale, pentru a te supăra”).

- **Subscala *autor al bullying-ului* (3 itemi)**: agresarea fizică a colegilor (“să-i lovești pe alți colegi de școală”), amenințarea/constrângerea acestora (“la școală, să-i amenințe sau să-i forțezi pe alți colegi să facă lucruri pe care nu voiau să le facă”), distrugerea/însușirea bunurilor altora (“la școală, să distrugi sau să iei lucruri ale altora, pentru a-i supăra”).

- **Subscala *experiența de discriminare* (5 itemi)**: marginalizarea de către colegi (“să fii exclus și nebăgat în seamă de către unii colegi de clasă”), tratamentul cu neîncredere din partea celorlalți din școală

(“la școală, să fii tratat de ceilalți ca și cum nu ai fi de încredere”), excluderea din activități școlare de către profesori (“să fii lăsat deoparte atunci când unii profesori organizează diferite activități la școală sau în afara școlii”), notarea nedreaptă (“să primești note mai mici decât meriți”), sancționare fără temei (“să fii sancționat/pedepsit pe nedrept la școală”).

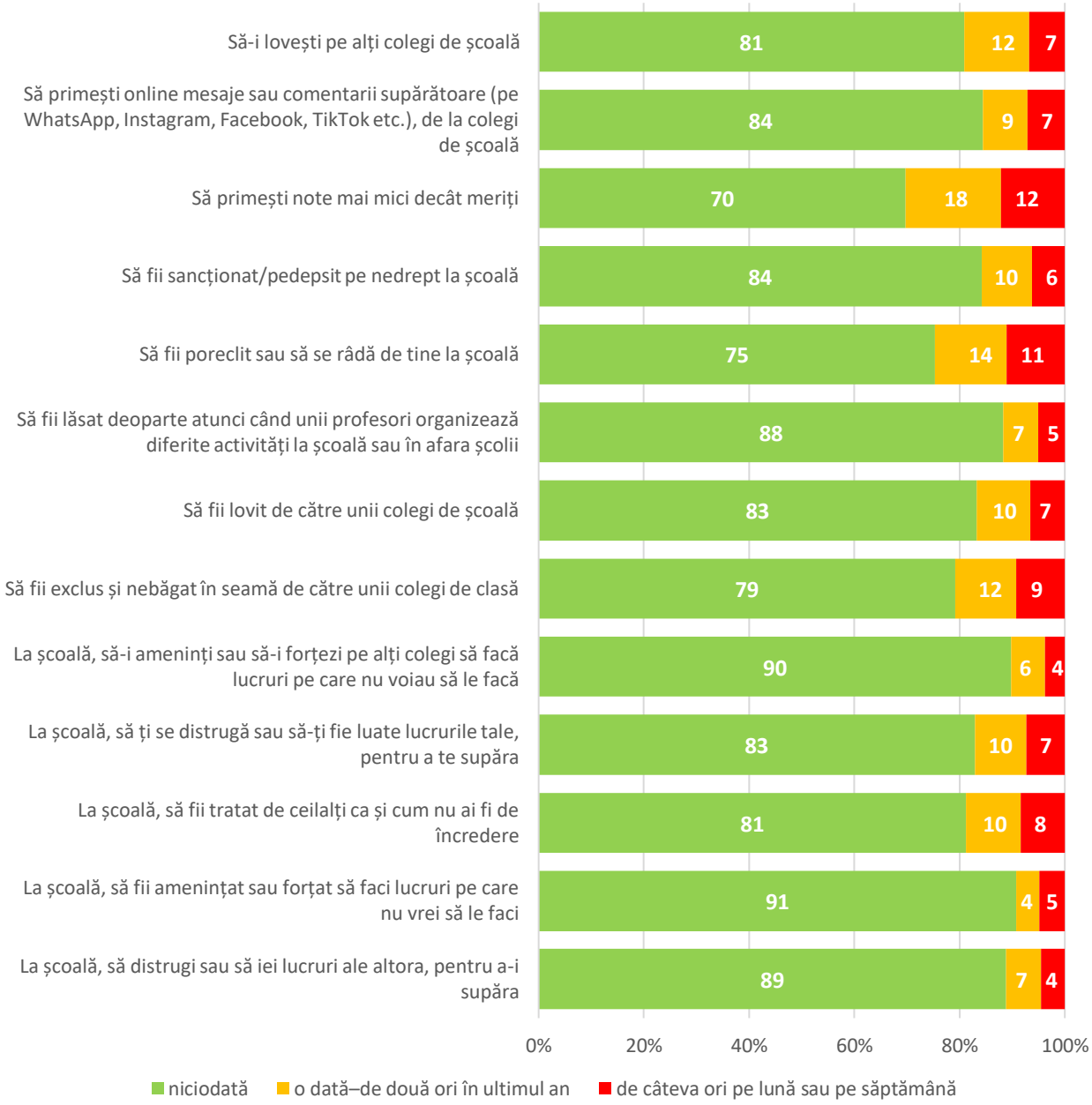
Itemii sunt evaluați pe o scală ordinală de frecvență, recodificată pe trei niveluri pentru a face mai evidente tendințele relevante privind intensitatea și recurența aspectelor analizate: 0 –„niciodată” – echivalentă absenței experienței sau comportamentului vizat, 1 – „o dată – de două ori în ultimul an” care semnifică o frecvență ocazională și 2 – „de câteva ori pe lună sau pe săptămână” care indică o expunere sau o implicare regulată. Scorul global este calculat ca medie a celor 13 itemi, astfel încât variația lui se situează între 0 și 2.

Analiza scorului global indică o medie de 0,241 pe intervalul 0-2, ceea ce sugerează că frecvența experiențelor de bullying și discriminare raportate de elevi este, în medie, relativ redusă. De asemenea, 42% dintre elevi înregistrează un scor global zero, adică nu raportează niciun incident de bullying sau discriminare pe niciuna dintre cele 13 dimensiuni, în timp ce 58% au raportat cel puțin o astfel de experiență. Aceste rezultate trebuie interpretate cu prudență, deoarece se bazează pe auto-raportare și pot fi influențate de tendința respondenților de a nu declara anumite experiențe sensibile, precum bullyingul și discriminarea. În consecință, distribuția observată nu poate fi interpretată ca o estimare directă a prevalenței reale a fenomenului, ci reflectă nivelul raportat al experiențelor de bullying și discriminare în cadrul anchetei realizate. Scorurile subscalelor nu se distanțează mult de cel global, subscala *autor al bullying-ului* având o medie ponderată de 0,185, cea referitoare la victimizare prin bullying – de 0,240, iar cea care surprinde experiența de discriminare – de 0,276. Ierarhizarea scorurilor arată faptul că expunerea la discriminare (marginalizare, excluziune, tratamentul diferențiat sau sancțiune nedreaptă) este mai frecvent raportată de către elevii romi decât victimizarea prin bullying, în timp ce comportamentele agresive (incluse în scala *autor al bullying-ului*) au cea mai scăzută rată de raportare (de menționat faptul că aceasta poate fi influențată și de probabilitatea unui bias al dezirabilității sociale).

Analiza de frecvență pe fiecare dintre cei 13 itemii investigați evidențiază variabilitatea experiențelor școlare raportate de elevii de etnie romă, atât în ceea ce privește victimizarea datorată bullying-ului, cât și implicarea în acte de agresiune sau perceperea unui tratament discriminatoriu.

Graficul V.9. Comportamente de bullying și discriminare în mediul școlar (%)

Q: Cât de des ți s-a întâmplat în anul școlar trecut (2024/2025)…? (alege un singur răspuns pe fiecare rând);
Sursa: sondajul în rândul elevilor



Referitor la victimizarea prin bullying din partea colegilor, 10% dintre respondenți declară că au fost loviți de colegi o dată - de două ori în ultimul an, iar 7% - în mod repetat (de câteva ori pe lună sau pe săptămână). În mod similar, distrugerea sau furtul bunurilor personale este raportată ocazional (o dată - de două ori în ultimul an) de către 10% dintre elevi și cu o frecvență de câteva ori pe lună/ săptămână de către 7% dintre aceștia. 4% au experimentat situații de amenințare sau constrângere o dată sau de două ori în anul precedent, iar 5% - în mod recurent (de câteva ori pe lună/ săptămână). Aceste distribuții sugerează că, deși majoritatea elevilor nu sunt expuși formelor de bullying fizic, există o proporție semnificativă de elevi care se confruntă cu ele în mod repetat.

Formele de victimizare simbolică prezintă o distribuție diferită, cu frecvențe mai ridicate. Astfel, 10% dintre elevi au fost ocazional (o dată – de două ori în ultimul an) tratați ca fiind nedemni de încredere, iar 8% au resimțit acest tratament în mod frecvent. Excluderea socială din partea colegilor (a fi excluși și neluați în seamă) este raportată ca fiind sporadică (o dată – de două ori în ultimul an) de către 12% dintre elevi, în timp ce 9% au experimentat-o în mod repetat (de câteva ori pe lună/ săptămână). Experiențele de ridiculizare sau poreclire reprezintă cea mai frecventă formă de victimizare, întâlnită o dată sau de două ori în ultimul an de către 14% dintre elevi, 11% confrutându-se, însă, cu astfel de situații de câteva ori pe lună/ săptămână.

În ceea ce privește discriminarea din partea cadrelor didactice, proporția elevilor care declară că au fost sancționați pe nedrept o dată sau de două ori în ultimul an este de 10%, iar a celor care raportează astfel de experiențe ca fiind frecvente (de câteva ori pe lună/ săptămână) este de 6%. Într-o proporție de 7%, elevii romi declară li s-a întâmplat să fie excluși din activități organizate de profesori o dată sau de două ori în anul precendent, însă 5% s-au aflat în astfel de situații în mod regulat (de câteva ori pe lună/ săptămână). Cea mai ridicată frecvență apare în cazul percepției privind evaluarea școlară nedreaptă, aproape o cincime (18%) dintre elevii romi considerând că au primit ocazional (o dată sau de două ori în ultimul an) note mai mici decât meritau, iar 12% - în mod constant (de câteva ori pe lună/ săptămână).

Referitor la experiențele negative din mediul digital, 9% declară că au primit o dată sau de două ori în ultimul an mesaje sau comentarii supărătoare din partea colegilor, iar 7% au experimentat repetat (cu o frecvență de câteva ori pe lună/ săptămână) astfel de situații de hărțuire.

În cazul implicării în comportamente de tip agresiv îndreptate către alți colegi, 89% dintre respondenți declară că nu au distrus și nu au luat bunurile altora pentru a-i supăra, în timp ce 7% admit că au recurs la astfel de comportamente o dată sau de două ori în ultimul an, iar 4% indică o frecvență ridicată, de câteva ori pe lună sau pe săptămână. O distribuție similară se observă și în cazul comportamentelor de constrângere asupra colegilor, pe care 6% dintre elevii romi le-au manifestat sporadic (o dată sau de două ori în ultimul an), iar 4% cu o recurență de câteva ori pe lună/ săptămână. Prin comparație, agresiunea fizică a altor colegi înregistrează incidențele cele mai ridicate, cu 12% dintre elevii romi declarându-le ca fiind episoade izolate (o dată sau de două ori în ultimul an), însă 7% regăsindu-se frecvent (de câteva ori pe lună/ săptămână) în ipostaza de autori ai acestor comportamente.

Analiza permite observarea faptului că, dincolo de experiențele izolate, există segmente de elevi care raportează expuneri repetate la diferite forme de bullying și discriminare, în special la un tratament inechitabil din partea profesorilor și la victimizare simbolică.

Factori asociați bullying-ului și discriminării

☑ Variații în funcție de genul elevilor, nivelul de învățământ și mediul rezidențial al unității de învățământ

Băieții înregistrează un scor mediu global al bullying-ului și discriminării mai ridicat decât fetele (0,267 comparativ cu 0,214), diferența fiind de aproximativ 0,053 puncte pe scala 0-2. Deși amplitudinea diferenței este relativ redusă în termeni absoluți, aceasta este semnificativă statistic, sugerând o expunere și/sau implicare ușor mai ridicată a băieților în experiențele asociate bullyingului și discriminării.

Analiza subscalelor arată că băieții sunt mai frecvent victime ale bullying-ului, comparativ cu fetele (la o diferență de aproximativ +0,052 puncte - cca. 22% din media scalei), dar și că aceștia declară o implicare mult mai ridicată în comportamentele agresive (la o diferență de aproximativ +0,107 puncte, echivalentul a ~58% din media scalei).

În funcție de mediul rezidențial al școlii analiza relevă diferențe în cazul victimizării prin bullying și implicării în comportamente agresive, elevii din mediul rural raportând valori mai ridicate decât cei din urban, cu 0,066 puncte mai mult pe subscala *victimă a bullying-ului* (~27% din media scalei) și cu 0,070 puncte în plus pe subscale *autor al bullying-ului* (~38% din media scalei).

Dispribuțiile pe niveluri de învățământ arată faptul că elevii de liceu raportează niveluri mai scăzute de victimizare prin bullying cât și de comportament agresiv, comparativ cu elevii din gimnaziu și învățământul profesional.

☑ Asocierea cu percepția siguranței

Percepția siguranței, în special la școală și în vecinătatea școlii, este puternic asociată cu scorurile experiențelor de bullying și discriminare. Elevii care declară că nu se simt în siguranță obțin scoruri medii mai ridicate pentru toate subscalele analizate.

Cea mai pronunțată diferență descriptivă se observă în cazul lipsei sentimentului de siguranță la școală: elevii care nu se simt în siguranță în școală înregistrează un scor mediu pe subscala victimă a bullyingului cu 0,526 puncte mai ridicat decât cei care se simt în siguranță, iar pentru subscala discriminării diferența este de amplitudine apropiată (+0,519). Diferențe importante se observă și în raport cu lipsa sentimentului de siguranță în zona locuinței (+0,433 pe subscala de victimizare, +0,407 pe cea de implicare în bullying și +0,404 pe subscala discriminării). Asocierile sunt mai reduse, dar rămân vizibile, pentru siguranța resimțită acasă sau pe drumul către școală.

Aceste rezultate trebuie interpretate ca asocieri statistice între percepția siguranței și experiențele raportate de bullying și discriminare. Datele nu permit stabilirea direcției relației: siguranța resimțită poate fi asociată cu expunerea la astfel de experiențe, dar experiențele de bullying și discriminare pot contribui, la rândul lor, la sentimentul de nesiguranță.

Tabelul V.1. Asocierea sentimentului de siguranță în diferite contexte, cu expunerea la bullying și discriminare (diferențe între scorurile medii)

Context	Victimă a bullyingului	Autor al bullyingului	Discriminare
Lipsa sentimentului de siguranță acasă	+0,288	+0,268	+0,280
Lipsa sentimentului de siguranță în zona locuinței	+0,433	+0,407	+0,404
Lipsa sentimentului de siguranță la școală	+0,526	+0,387	+0,519
Lipsa sentimentului de siguranță în jurul școlii	+0,411	+0,283	+0,391
Lipsa sentimentului de siguranță pe drumul casă–școală	+0,321	+0,146	+0,287

Sursa: sondajul în rândul elevilor (ponderat national N=71.513); Scala 0=niciodată, 1=o dată-de două ori în ultimul an, 2=de câteva ori pe lună/săptămână. Notă: Valorile reprezintă diferențele dintre scorurile medii pe scalele de discriminare și bullying dintre elevii care nu se simt în siguranță și cei care se simt. Toate diferențele sunt semnificative statistic.

☑ Asocierea cu sprijinul din partea profesorilor

Datele relevă o asociere negativă clară între nivelul sprijinului perceput din partea profesorilor (măsurat pe o scala de la 1 - „deloc” la 5 - „în totalitate” – vezi capitolul III.3, partea a III-a) și frecvența experiențelor de bullying și discriminare. Elevii care percep un nivel scăzut de sprijin din partea profesorilor raportează scoruri medii semnificativ mai ridicate pentru toate cele trei dimensiuni analizate: victimizarea prin bullying,

implicarea în comportamente agresive și experiențe de discriminare. Pe măsură ce nivelul sprijinului perceput crește, scorurile medii pentru fiecare dintre aceste dimensiuni scad. Diferențele sunt cele mai pronunțate în cazul discriminării, unde scorul mediu corespondent elevilor cu sprijin scăzut este de aproape trei ori mai mare decât cel înregistrat de elevii care percep un nivel ridicat de sprijin din partea profesorilor. Acest rezultat sugerează că relația elev–profesor joacă un rol esențial în modelarea climatului școlar și în prevenirea comportamentelor de agresiune și excluziune.

Tabelul V.2. Relația dintre experiențele de bullying-discriminare și sprijinul perceput din partea profesorilor (scoruri medii)

Nivelul sprijinului perceput din partea profesorilor	Victimă a bullyingului	Autor al bullyingului	Discriminare
Sprijin scăzut	0,356	0,289	0,451
Sprijin mediu	0,188	0,141	0,203
Sprijin ridicat	0,166	0,115	0,161

Sursa: sondajul în rândul elevilor (ponderat national N=71.513); Scala 0=niciodată, 1=o dată-de două ori în ultimul an, 2=de câteva ori pe lună/săptămână.

Notă: Scala care măsoară sprijinul perceput din partea profesorilor are valori între 1 și 5. Elevii au fost împărțiți în trei grupuri în funcție de scorul obținut pe această scală: grupul cu scorurile cele mai scăzute, grupul cu scoruri medii și cel cu scorurile cele mai ridicate. Grupurile au fost formate prin ordonarea scorurilor și împărțirea distribuției în trei părți egale.

☑ Relația dintre experiențele de bullying-discriminare și evitarea declarării etniei rome

Analiza indică diferențe consistente între elevii care declară că nu au evitat să își dezvăluie etnia romă și cei care au răspuns afirmativ. Elevii care s-au ferit să spună că sunt de etnie romă în anumite situații, raportează scoruri medii mai ridicate pe toate dimensiunile analizate. Diferențele sunt vizibile atât la nivelul scorului global al scalei de bullying–discriminare, cât și pentru fiecare dintre subdimensiuni (victimizarea prin bullying, implicarea în comportamente agresive și experiențe de discriminare). Aceste rezultate sugerează că evitarea declarării etniei poate reflecta existența unui context social perceput ca stigmatizant sau potențial discriminatoriu în mediul școlar.

Tabelul V.3. Relația dintre experiențele de bullying-discriminare și evitarea declarării etniei rome (scoruri medii)

Evitare declarare etnie romă	Bullying–discriminare (scor global)	Victimă a bullyingului	Autor al bullyingului	Discriminare
Nu	0,214	0,213	0,163	0,245
Da	0,346	0,344	0,266	0,397

Sursa: sondajul în rândul elevilor (ponderat national N=71.513); Scala 0=niciodată, 1=o dată-de două ori în ultimul an, 2=de câteva ori pe lună/săptămână.

Elevii care declară că au auzit expresii jignitoare la adresa romilor în mediul școlar raportează niveluri semnificativ mai ridicate de bullying și discriminare. Diferențele observate sunt considerabile pentru toate dimensiunile analizate și depășesc amplitudinea diferențelor asociate cu evitarea declarării etniei. În special în cazul victimizării ca urmare a bullying-ului și al experiențelor de discriminare, scorurile medii ale elevilor expuși la discursuri stigmatizante sunt de peste două ori mai mari decât cele ale elevilor care nu au fost

expuși. Rezultatele subliniază rolul important al normelor și discursurilor sociale din mediul școlar în configurarea experiențelor de bullying și discriminare ale elevilor de etnie romă.

Tabelul V.4. Relația dintre experiențele de bullying-discriminare și expunerea la expresii jignitoare despre romi (scoruri medii)

Expunere la expresii jignitoare despre romi	Scor global	Victimă a bullyingului	Autor al bullyingului	Discriminare
Nu	0,156	0,152	0,125	0,180
Da	0,367	0,371	0,273	0,419

Sursa: sondajul în rândul elevilor (ponderat national N=71.513); Scala 0=niciodată, 1=o dată-de două ori în ultimul an, 2=de câteva ori pe lună/ săptămână.

☑ Asocierea cu tiparul de interacțiune socială în pauze

O relație consistentă se constată și între tipul de interacțiune socială în colectivul școlar și experiențele de bullying și discriminare. Elevii care petrec pauzele în grupuri etnic mixte (alături de colegi romi, români sau de alte etnii) raportează cele mai reduse niveluri ale fenomenului, atât pentru scorul global, cât și pentru fiecare dintre subscalele analizate. Comparativ cu elevii care stau predominant cu colegi de etnie romă, scorul global al bullyingului este cu 0,175 puncte mai mic în cazul celor care petrec pauzele în grupuri mixte. Pentru victimizarea prin bullying, elevii integrați în grupuri mixte prezintă, de asemenea, niveluri semnificativ mai reduse. Referitor la implicarea în comportamente agresive, atât elevii care stau în grupuri mixte, cât și cei care stau predominant cu colegi de altă etnie decât cea romă prezintă niveluri semnificativ mai scăzute comparativ cu elevii care petrec pauzele în general cu colegi de etnie romă. În ceea ce privește experiențele de discriminare, elevii care petrec pauzele singuri raportează cele mai ridicate scoruri, în timp ce elevii integrați în grupuri etnice mixte prezintă niveluri semnificativ mai reduse.

Tabelul V.5. Relația dintre experiențele de bullying-discriminare și tiparul de interacțiune socială în pauze (scoruri medii)

Tiparul de interacțiune socială în pauze	Scor global[9]	Victimă a bullyingului[10]	Autor al bullyingului[11]	Discriminare
Cu colegi romi	0,348	0,349	0,301	0,375
Singur	0,424	0,446	0,276	0,492
Cu colegi non-romi	0,272	0,278	0,17	0,328
Grupuri mixte	0,173	0,167	0,135	0,202

Sursa: sondajul în rândul elevilor (ponderat national N=71.513); Scala 0=niciodată, 1=o dată-de două ori în ultimul an, 2=de câteva ori pe lună/săptămână. Notă: Comparațiile scorurilor se fac având ca punct de reper elevii care stau „cu colegi de etnie romă".

Aceste rezultate sugerează că integrarea socială într-un context interetnic este asociată cu un climat relațional mai favorabil și cu o probabilitate mai redusă de implicare și expunere la situații de bullying și discriminare.

[9] Grupurile mixte au scor semnificativ mai mic decât „cu colegi romi" (−2.27). Diferența „singur" vs. „cu colegi romi" nu este semnificativă statistic.
[10] Diferența semnificativă este pentru „grupuri mixte". Celelalte diferențe nu sunt statistic semnificative.
[11] Grupuri mixte și non-romi: semnificativ mai scăzut decât „cu colegi romi". Diferența pentru „singur" nu este semnificativă statistic.

☑ Asocierea cu starea de bine la școală

Elevii care înregistrează un scor global de bullying și discriminare mai ridicat (0,482) raportează un nivel scăzut al bunăstării la școală (scoruri între 1 și 5 pe o scală de la 1 – "nu mă simt deloc bine" la 10 – „mă simt foarte bine"). În schimb, cei care obțin un scor intermediar (0,339) indică o bunăstare moderată (corespunzătoare scorurilor între 6 și 8), iar elevii care înregistrează cel mai redus scor global al experiențelor de bullying și discriminare (0,186) declară un nivel ridicat al bunăstării în mediul școlar (scoruri între 9 și 10). Diferența dintre extremele scalei este, astfel, de aproximativ 0,296 puncte, indicând o asociere puternică între bunăstarea percepută la școală și frecvența experiențelor de bullying și discriminare.

Un tipar similar se observă și în cazul subscalei de victimizare prin bullying: scorurile mai ridicate de victimizare sunt asociate cu niveluri mai scăzute ale bunăstării. Astfel, un scor mediu de 0,471 corespunde elevilor cu stare de bine scăzută, comparativ cu 0,325 pentru cei cu stare de bine medie și 0,189 pentru cei cu stare de bine ridicată.

În ceea ce privește implicarea în comportamente agresive, aceeași relație inversă este evidentă: scorurile mai mari indică niveluri mai reduse ale bunăstării. Elevii care înregistrează un scor de 0,381 tind să raporteze o stare de bine scăzută, în timp ce scorurile de 0,253 și 0,143 sunt asociate cu niveluri medii, respectiv ridicate ale bunăstării. Aceste rezultate sugerează că lipsa bunăstării resimțite în mediul școlar este corelată nu doar cu victimizarea prin bullying, ci și cu o probabilitate crescută de implicare în comportamente agresive.

Cea mai pronunțată diferență apare în cazul subscalei de discriminare, pentru care asocierea cu bunăstarea este deosebit de puternică. Un scor ridicat de discriminare (0,552) este caracteristic elevilor care raportează o stare de bine scăzută, în timp ce un scor intermediar (0,404) corespunde celor cu un nivel mediu al bunăstării. La polul opus, elevii care înregistrează cel mai redus scor de discriminare (0,207) declară un nivel ridicat al bunăstării în mediul școlar.

Tabelul V.6. Asocierea dintre starea de bine la școală și experiențele de bullying–discriminare (scoruri medii)

Nivelul stării de bine la școală	Bullying–discriminare (scor global)	Victimă a bullyingului	Autor al bullyingului	Discriminare
Scor scăzut (1–5)	0,482	0,471	0,381	0,552
Scor mediu (6–8)	0,339	0,325	0,253	0,404
Scor ridicat (9–10)	0,186	0,189	0,143	0,207

Sursa: sondajul în rândul elevilor (ponderat national N=71.513); Scala 0=niciodată, 1=o dată-de două ori în ultimul an, 2=de câteva ori pe lună/săptămână.

☑ Asocierea cu resursele materiale deținute

Analiza indicelui bunurilor personale (vezi secțiunea I.4.2. Scale și indici compoziți) evidențiază existența unor diferențieri socio-economice consistente în raport cu experiențele de bullying și discriminare. Elevii care dispun de un număr mai redus de bunuri personale tind să raporteze niveluri mai ridicate ale fenomenului, atât la nivelul scorului global al scalei, cât și pentru fiecare dintre dimensiunile analizate: victimizare prin bullying, implicarea în comportamente agresive și discriminare.

Indicele dotărilor din gospodărie (vezi secțiunea I.4.2. Scale și indici compoziți) prezintă, de asemenea, o asociere negativă cu experiențele de bullying și discriminare, însă această relație este mai slabă comparativ cu cea observată pentru bunurile personale ale elevilor. Corelația dintre indicele dotărilor gospodăriei și scorul global al bullyingului și discriminării este semnificativă statistic. Semnificația statistică se păstrează și în cazul corelațiilor cu scorurile subscalei de victimizare prin bullying și a celei de implicare în comportamente agresive. În schimb, asocierea cu scorul subscalei de discriminare este mai redusă și se situează la limita semnificației statistice, ceea ce sugerează că factorii socio-economici ai gospodăriei influențează într-o măsură mai mică percepțiile de discriminare.

Aceste tipare indică faptul că resursele materiale individuale pot influența poziționarea socială a elevilor în cadrul colectivului școlar, iar un deficit al lor poate contribui la apariția unor mecanisme de marginalizare sau stigmatizare. Ca urmare, elevii provenind din medii cu resurse materiale mai reduse pot fi mai expuși riscului de victimizare sau excludere socială.

Sintetizând rezultatele analizei factorilor asociați bullying-ului și discriminării elevilor romi în mediul școlar, cei mai importanți se constată a fi: genul masculin, percepția unui nivel scăzut al sprijinului din partea profesorilor, nivel redus al stării de bine la școală, lipsa de integrare și de socializare în grupuri mixte în timpul pauzelor și sentimentul de nesiguranță la școală. Resursele materiale contează mai ales prin bunurile personale, dar efectul lor nu este de amploare.

V.4.2. Comportamente de bullying și discriminare în mediul școlar – perspectiva cadrelor didactice

Întrebarea adresată cadrelor didactice reproduce, în oglindă, itemii și scala de frecvență utilizate și în chestionarul elevilor pentru a surprinde perspectivele acestora cu privire la incidența unor situații tipice de bullying sau discriminare în mediul școlar, ce corespund celor trei dimensiuni principale – *victimizarea ca urmare a bullying-ului*, *implicarea în acte de bullying*, *experiența de discriminare*. **Perspectiva cadrelor didactice este bazată pe atitudini și comportamente observate de aceștia sau care le-au fost semnalate**.

Poreclirea sau ironizarea din partea colegilor reprezintă cea mai des observată sau semnalată formă de victimizare a elevilor romi, cu 24% dintre cadrele didactice raportând o incidența observată a acestora de aproximativ o dată – de două ori în anul anterior, dar 9% le-au constatat mult mai frecvent (de câteva ori pe lună/ săptămână). În ceea ce privește agresiunea fizică din partea colegilor, 25% dintre profesori au menționat o frecvență anuală a acestui tip de bullying, iar 7% au indicat recurența agrsiunilor fizice a elevilor romi din partea colegilor ca fiind de câteva ori pe lună/ săptămână. Excluziunea socială de către colegi (a fi excluși și neluați în seamă) a elevilor romi a fost constatată de către 18% dintre profesori cu o frecvență anuală, 5% dintre cadrele didactice indicând o incidență ridicată a acestui tip de situații (de câteva ori pe lună/ săptămână). Într-o pondere de 17%, profesorii consideră că cyberbulling-ul la adresa elevilor romi are, mai degrabă, o frecvență sporadică (o dată-de două ori pe an) și doar 4% cred că este un fenomen recurent (de câteva ori pe lună/ săptămână). Cele mai puțin raportate de către profesori forme de bullying la adresa elevilor romi sunt distrugerea sau sustragerea bunurilor personale (14% dintre profesori cred că acestea se petrec o dată – de două ori pe an, iar 4% le declară ca fiind de câteva ori pe lună/ săptămână) și amenințarea sau forțarea lor să facă lucruri pe care nu le doresc (9% dintre profesori cred că au loc o dată – de două ori pe an, 3% le identifică ca fiind de câteva ori pe lună/ săptămână).

Aproximativ o cincime (21%) dintre profesori afirmă că elevilor romi li s-a întâmplat o dată sau de două ori în anul școlar precedent să fie tratați cu neîncredere de către colegi sau profesori, iar procentajul celor care au observat sau le-a fost semnalată această atitudine în mod recurent (de câteva ori pe lună/ săptămână) este de 6%.

Incidentele de discriminare în care sunt implicate cadrele didactice sunt raportate ca fiind foarte rare. Doar 5-6% dintre profesori declară că elevii de etnie romă au fost excluși din activitățile organizate de către cadrele didactice o dată-de două ori în anul precedent, estimări similare regăsindu-se în rândul profesorilor care consideră că aceștia au fost defavorizați la note sau pedepsiți pe nedrept. În această privință, este important de avut în vedere biasul implicit al raportării de către profesori a unor incidente care vizează categoria profesională de care aparțin.

Percepția cadrelor didactice, bazată pe observații directe și semnalări primite, indică o frecvență mai mare a comportamentelor de agresiune manifestate de către elevii de etnie romă, decât a celor de victimizare prin bullying sau discriminare a acestora.

38% dintre cadrele didactice raportează faptul că agresiunile fizice din partea elevilor romi au avut loc anual, în timp ce 18% dintre cadrele didactice observând sau fiindu-le semnalat acest comportament în mod frecvent (de câteva ori pe lună/ săptămână). Distrugerea sau sustragerea de bunuri de către elevii romi este indicată de către 34% dintre profesori ca având o recurență anuală, 12% raportând o frecvență ridicată (de câteva ori pe lună/ săptămână) a acestui comportament. Amenințările sau constrângerea altor elevi sunt raportate ca având o frecvență anuală de către 25% dintre cadrele didactice, în timp ce 9% declară o incidență ridicată a acestora (de câteva ori pe lună sau pe săptămână). Trebuie subliniat că datele despre frecvența agresiunilor atribuite elevilor romi se bazează pe percepțiile profesorilor, care pot reflecta atât realitatea, cât și stereotipuri ale acestora.

V.4.3. Comportamente de bullying și discriminare în mediul școlar - perspectiva directorilor unităților de învățământ

Întrebarea adresată directorilor a urmat o structură conceptuală și metodologică similară celor folosite în chestionarul cadrelor didactice și în cel aplicat elevilor. **Perspectiva directorilor este, ca și în cazul profesorilor, bazată pe comportamente observate de aceștia sau care le-au fost semnalate.**

Peste o treime dintre directori (37%) afirmă că au observat sau le-au fost semnalate porecliri sau ironizări ale elevilor romi o dată sau de două ori în anul precedent, iar 11% estimează o recurența de câteva ori pe lună/ săptămână a acestor jigniri. Acesta este cel mai ridicat procentaj pentru oricare dintre formele de victimizare prin bullying raportate de directori. Ponderi apropiate se înregistrează în rândul directorilor care declară faptul că elevii de etnie romă au fost victime ale agresiunii fizice, (37% - au observat sau le-au fost semnalate o dată sau de două ori în ultimul an astfel de situații, iar 9% indică o frecvență de câteva ori pe lună sau pe săptămână a victimizării ca urmare a agresiunilor fizice). Peste un sfert (26%) dintre directori estimează (din observarea directă sau din semnalările primite) faptul că cyberbullying-ului la adresa elevilor romi a avut o incidență redusă (o dată sau de două ori în anul precedent), doar 3% considerând acest fenomen ca având loc cu o frecvență de câteva ori pe lună. 20% dintre directori au observat sau le-au fost semnalate situații de distrugere sau sustragere a bunurilor aparținând elevilor romi, de către ceilalți colegi, iar 4% le-au raportat (pe baza observării directe sau din semnalările primite) ca fiind acte de bullying constante (de câteva ori pe lună). 11% dintre directori au observat sau le-au fost semnalate – o dată sau de două ori în anul precedent – amenințări la adresa elevilor romi sau forțări ale acestora pentru a face lucruri pe care nu le doreau, doar 2% declarându-le (pe baza observării directe sau din semnalările primite) ca fiind acțiuni recurente (de câteva ori pe lună).

Similar cadrelor didactice, directorii percep o frecvență mai ridicată a implicării elevilor romi în comportamente de agresiune decât a victimizării lor prin bullying: 47% dintre directori raportează (în urma observării directe sau a semnalărilor primite) că elevii de etnie romă au agresat fizic alți colegi o dată sau de două ori în anul precendent, un procentaj de 16% dintre directori observând sau primind semnalări cu

privire la acest comportament în mod frecvent (de câteva ori pe lună/ săptămână). Distrugerea sau sustragerea de bunuri au fost indicate de către 42% dintre directori cu o frecvență anuală, însă 4% le declară ca fiind mult mai dese (de câteva ori pe lună/ săptămână). Amenințări sau forțări ale altor colegi de către elevi romi au fost raportate (în urma observării directe sau a semnalărilor primite) de către 20% dintre directori ca fiind ocazionale (o dată-de două ori în ultimul an).

Aproape unul din cinci directori (18%) consideră (pe baza observării directe sau din semnalările primite) că elevilor romi li s-a întâmplat o dată sau de două ori în ultimul an să fie priviți cu neîncredere de către alți colegi sau de către profesori. Doar 2-3% dintre directori declară că au observat sau le-au fost semnalate – o dată sau de două ori în ultimul an – evaluarea incorectă, pedepsirea pe nedrept sau excluderea elevilor romi dintr-o activitate școlară sau extrașcolară, de către unii profesori.

V.4.4. Experiențe de discriminare, excluziune și bullying în mediul școlar - analiză calitativă

Datele calitative conturează o imagine nuanțată și multidimensională a experiențelor de discriminare, marginalizare și bullying în rândul elevilor romi, evidențiind atât formele explicite, cât și pe cele subtile ale acestor fenomene. Aceste experiențe sunt reflectate diferit în funcție de perspectiva actorilor implicați – copii, părinți și reprezentanți ai instituțiilor școlare – relevând mecanisme variate de manifestare, interpretare și gestionare a acestor situații.

☑ Perspectiva părinților sau a membrilor familiei

O primă observație relevantă se referă la faptul că discriminarea este relativ rar recunoscută explicit ca atare, (opinii precum *„niciodată n-am avut nicio problemă… să fie discriminați”* apar adesea exprimate pe parcursul discuțiilor) deși numeroase situații descrise indică prezența unor forme de excluziune sistemică. Segregarea rezidențială și școlară, dificultățile de acces la servicii de bază sau precaritatea condițiilor de viață sunt frecvent menționate, însă acestea sunt atribuite mai degrabă unor disfuncționalități administrative sau contextuale, și nu sunt conceptualizate ca manifestări ale discriminării structurale.

Părinții sunt, totuși, cei care formulează mai direct experiențele de discriminare etnică. În relatările lor, aceasta apare sub forma insultelor, umilirii și tratamentului diferențiat, uneori provenind chiar din partea cadrelor didactice. Discriminarea este trăită ca o experiență concretă, relațională, în care copiii nu sunt doar jigniți, ci și marginalizați sau excluși din colectivul școlar. În plus, presiunile venite din partea altor părinți sau elevi accentuează sentimentul de respingere și contribuie la erodarea încrederii în instituția școlară.

> *Mi-a umilit copilul în clasă. Mi l-a făcut «țigan», mi l-a făcut în toate felurile. [...] Au sărit mămicile din alte clase pe copilul meu să-l dau afară din școală.* (părinte de elev, focus-grup, rural)
> *I-a învățat părinții să nu se mai joace cu ea, o marginalizează.* (părinte de elev, focus-grup, rural)

Excluderea capătă și o dimensiune economică: solicitările financiare informale (fondul clasei, diverse contribuții) devin bariere suplimentare pentru familiile vulnerabile. Astfel, marginalizarea nu este exclusiv etnică, ci rezultă din intersecția dintre etnie, sărăcie și cerințele școlare. În același timp, discursul părinților nu este uniform – coexistă relatări explicite despre discriminare cu tendințe de negare sau minimalizare a acesteia, adesea însoțite de forme internalizate de stigmatizare (rușine, retragere).

> *Nu mă ajuta nimenea… tot se cerea: la fondul clasei, la perdele, la pom de iarnă.* (tutore de copil în abandon)

Când intram în clasă, doar intram: „Bună ziua, doamnă. A. (copilul) nu are pix, nu are stilou, nu are caiete". Mă duceam, vă spun drept, sincer, nu vă mint cu nimica... Mă duceam peste drum, era un magazin, mă cunoștea vânzătorul …: „Dă-mi și mie până la alocație două caiete de matematică, două de română, dă-mi un stilou, o cretă ce îi trebuia lui". Ca să aibă la el, să învețe și el în rând cu copiii. (tutore de copil în abandon)

Violența este o temă mai frecventă în discursul părinților. Acestea includ atât forme verbale (insulte, ridiculizare, etichetare etnică), cât și forme fizice, uneori grave. Deși unele manifestări sunt normalizate ca „specifice vârstei", există situații în care violența ajunge să fie recunoscută direct de părinți ca factor de descurajare a participării școlare, prin generarea unui climat de nesiguranță și anxietate.

Mai sunt copii mai mici și cu gura, mai unul la altul așa, să mai... Dacă un coleg îi zice celuilalt tot timpul că ești un prost... Deci deja asta este… (părinte de elev, focus-grup, rural)
Na, copii, cum se mai bat la şcoală. (părinte, focus grup, urban)
Nu, că m-ar convinge, dacă vreau eu să vin și asta, aș putea, dar nu mai vreau... [...] Că vin, adică, dar dacă... copiii sunt răi. Și în principal chiar copiii, de aicea. (părinte de copil în abandon, interviu, rural - despre motivul pentru care copilul nu mai vrea la școală)

Un incident de agresiune fizică (copil lovit cu piciorul) este printre puținele situații descrise de părinți drept formă de bullying, fiind articulată și nemulțumirea față de lipsa de reacție din partea şcolii.

*Zicea că iau măsuri, dar măsuri n-am văzut nimic. Copilul tot în aceeaşi clasă sun*t. (părinte de elev, focus grup, urban)

Foarte grav este faptul unii părinți relatează inclusiv acte de violența din partea profesorilor. Unul dintre episoadele descrise pune în evidență clar faptul că atitudinea cadrului didactic pornește de la lipsa de încredere și atribuirea eronată, escaladând apoi în agresiune fizică, urmată de o tentativă de acoperire prin mituirea copilului. Reacția părintelui — retragerea copilului din școală — a fost motivată drept un răspuns la lipsa de protecție instituțională.

Și dacă să știe doamna că copilul meu a vorbit sau a avut limbajul ăla urât. Deci ea n-a înțeles care copil. [...] L-a suspectat pe el. [...] L-a apucat așa, l-a zguduit. Și de atunci am sunat la școală... L-a zguduit așa și l-a izbit de perete. Da, da. Și de atunci a fost ultima zi de școală a lui. [...] Și doamna a știut să-mi spună copilului: «Dacă nu îi spui lui maică-ta, vii mâine la școală și îți dau cadou și îți dau bomboane...» Și băiatul a venit acasă și mi-a spus. Dar nu numai băiatul mi-a spus. Mi-au spus toți copiii care au fost acolo și au văzut ce i-or făcut la băiat. (părinte de copil în abandon, interviu, rural)

☑ Perspectiva elevilor și a copiilor care au abandonat școala

În rândul elevilor, discriminarea este mai rar formulată explicit cu referire la etnie, fiind adesea integrată în experiențe mai generale de tensiune sau conflict. Cu toate acestea, există situații în care elevii identifică clar bullying-ul etnic, în special din partea colegilor, descriind forme de respingere și ostilitate motivate de apartenența etnică.

Pentru mulți dintre elevii care au abandonat școala, experiențele de marginalizare se manifestă indirect, prin retragere progresivă din spațiul școlar. Rușinea (de exemplu, legată de repetenție sau de lipsuri materiale), frica sau presiunea socială contribuie la distanțarea față de școală.

> *Am făcut șapte clase… după aia am plecat la muncă. [...] Mi-a fost rușine de copii că am rămas repetentă.* (copil în abandon, interviu, rural)

Unul dintre respondenții aflați în abandon ilustrează prin descrierile sale fără echivoc tratamentul de bullying etnic din partea colegilor care l-a determinat să abandoneze școala: victimizare sistematică, motivată etnic, chiar și în prezența cadrelor didactice, fără o intervenție eficientă din partea acestora.

> *Și de față cu diriginta și ea a văzut. Am fost la directoare și i-am zis, și afară de câte ori ieșeam de la școală, trebuia să mă duc mai repede la școală. [Apoi despre motivul pentru care nu a acceptat oferta de a reveni la școală] Nu am vrut. Mi-a fost frică. De băieți. Atât.* (copil în abandon, interviu, rural)

Un alt copil aflat în abandon identifică clar în atitudinea și comportamentul colegilor săi de școală raportarea discriminatorie pe baza etniei, pe care o descrie în termeni foarte concreți.

> *La școală, da. De profesori, nu. De colegii din clasă? Nu din clasă. Din alte clase. [...] Și dacă mă bag în seamă, mă bagă de rău. Pentru că nu mă suportă. Nu te suportă pe baza etniei tale sau…? Pe baza etniei.* (copil în abandon, interviu, rural)

În unele cazuri, expunerea repetată la bullying sau la situații de conflict duce la reacții agresive din partea elevilor, ca mecanism de apărare în lipsa unui suport instituțional eficient. Unul dintre cei care au abandonat școala a recunoscut propriile acte de violență față de colegi sau chiar față de profesori ca răspuns la provocări, la sentimentul de umilință și la lipsa de protecție din partea școlii atunci când părinții au semnalat problema, consecința finală fiind renunțarea la studii.

> *Mă băteam cu colegii... Colegul de ăsta care e de bani gata... și pe ăsta... începe să învețe pe toți. Și atunci eu nu mai... [...] Pe ăla l-am bătut rău. Din cauza la bătaie mai bine m-am și lăsat, decât să bag pe unul în spital, mai bine nu mai merg.*
> *Diferențele cam din ce clasă au început? Dintr-a doua. [...] Părinții tăi au încercat să vorbească la școală? Au încercat o dată și au văzut că nu poate, nu au mai încercat.*
> *I-am spus la doamna de engleză, i-am pus coșul în cap. [...] M-a enervat și am vrut să-i dau una, mai bine i-am luat coșul și i-am pus în cap*. (copil în abandon, interviu, rural)

☑ Perspectiva actorilor instituționali

Actorii instituționali recunosc existența unor forme de tratament diferențiat, însă tind să le formuleze într-un mod general și precaut, evitând atribuirea directă a responsabilității către școală. Discriminarea este frecvent interpretată ca un fenomen difuz, asociat în principal cu sărăcia și vulnerabilitatea socială, mai degrabă decât ca o problemă etnică explicită.

În același timp, apare frecvent o tendință de negare sau minimalizare a discriminării și a barierelor existente, chiar și în condițiile în care sunt descrise situații evidente de excluziune structurală (lipsa documentelor, condiții locative precare, absenteism). Această discrepanță sugerează un cadru de înțelegere limitat, în care discriminarea este recunoscută doar în formele sale explicite și individuale, nu și ca proces structural.

> *Nu există. Nu există bariere. [...] Au acces toți romii de pe partea... toate comunitățile care noi le deținem, au acces peste tot. Deci nu există aşa ceva.* (reprezentant autoritate locală, interviu, urban)
> *Sunt bine integrați în comunitate, nu sunt marginalizați.* (reprezentant autoritate locală, interviu, urban)
> *[la întrebarea despre discriminare şi bullying la şcoală] Nu. Deocamdată nu, nu. Pentru că a fost domnul director, întotdeauna când a fost, a intervenit cu bune intenții...* (reprezentant autoritate locală, interviu, urban)

În puținele momente în care un reprezentant instituțional admite existența discriminării, denumind-o explicit, ea este imediat relativizată („mai puțin decât înainte", „nu în proporții foarte mari") şi introdusă cu ezitare („s-o numim aşa", ca şi cum termenul ar fi discutabil), ca formă instituțională de gestionare a fenomenului: admiterea discriminării ar implica o responsabilitate ce se reduce prin minimalizare.

> *Acuma cam nu se mai fac aşa... mai puțin față de ce mergeam, mai dispare un pic discriminarea asta, s-o număm aşa. Mai este, dar nu în proporții foarte mari.* (reprezentant autoritate locală, interviu, urban)

Și în ceea ce privește bullyingul și violența abordarea directă este rară la nivel instituțional și, atunci când sunt recunoscute, sunt tratate predominant ca probleme individuale de comportament, nu ca fenomene legate de discriminare sau de contextul socio-economic. Lipsa unor abordări sistemice de prevenție contribuie la menținerea invizibilității acestor probleme.

> *Încerc să le explic că sunt și alte modalități și alte soluții decât a răspunde înapoi cu furie sau a da un pumn. [...] La fel de repede se aprind.* (reprezentant al autorității publice, interviu, rural)

V.4.5. Concluzii și recomandări

Concluzii

☑ Analiza detaliată a datelor de sondaj realizat în rândul elevilor prin care au fost surprinse diferitele forme de manifestare a fenomenului de bullying și discriminare, evidențiază cateva aspecte importante.

☑ În primul rând, formele de bullying fizic direct (lovire, sustragere sau distrugere de bunuri, constrângere) nu sunt dominante la nivelul întregii populații, însă afectează constant un segment relevant de elevi romi.

☑ În al doilea rând, formele simbolice de victimizare sunt mai răspândite decât cele fizice și constituie nucleul experiențelor negative. Poreclirea, ridiculizarea și excluderea socială de către colegi sunt printre cele mai frecvente tipuri de manifestări analizate, având adesea caracter repetitiv. La acestea se adaugă tratamentul bazat pe neîncredere, care contribuie la consolidarea unui climat relațional negativ.

☑ În ceea ce privește discriminarea din partea cadrelor didactice, aceasta se manifestă în special prin practici percepute ca inechitabile. Evaluarea incorectă apare ca cea mai frecventă experiență, urmată de sancționarea

nedreaptă și excluderea din activitățile școlare sau extrașcolare. Aceste situații afectează în mod repetat o pondere considerabilă dintre elevi și indică existența unor mecanisme instituționale de tratament diferențiat.

☑ Cyberbullying-ul este raportat ca având o incidență mai moderată, dar nu neglijabilă, aproximativ 6% dintre elevi confruntându-se în mod repetat cu mesaje sau comentarii negative în mediul online, extinzând astfel experiențele de victimizare prin bullying dincolo de spațiul școlii.

☑ În ceea ce privește implicarea elevilor romi ca autori ai comportamentelor agresive (lovire, sustragere sau distrugere de bunuri, constrângerea altor colegi**)**, aceasta este mai redusă comparativ cu victimizarea prin bullying și discriminarea acestora. Majoritatea elevilor nu declară astfel de comportamente, însă există și un procentaj relativ redus dintre elevi care raportează implicarea ocazională (anuală) sau frecventă (de câteva ori pe lună/ săptămână), în special în forme de agresiune fizică.

☑ În ansamblu, analiza permite observarea faptului că, dincolo de experiențele izolate, există segmente de elevi care raportează expuneri repetate la diferite forme de bullying și discriminare, în special la un tratament inechitabil din partea profesorilor și la victimizare simbolică.

☑ Analiza factori asociați fenomenului arată că bullyingul și discriminarea nu sunt doar probleme individuale, ci reflectă un context mai amplu de inegalități structurale și lipsă de sprijin instituțional. Cei mai importanți factori asociați bullying-ului și discriminării elevilor romi în mediul școlar sunt: genul masculin, percepția unui nivel scăzut al sprijinului din partea profesorilor, nivel redus al stării de bine la școală, neintegrarea și lipsa socializării în grupuri mixte pe parcursul pauzelor și sentimentul de nesiguranță la școală. Resursele materiale contează mai ales prin bunurile personale, dar efectul lor nu este de amploare.

☑ Din perspectivele cadrelor didactice și ale directorilor de unități școlare, bullyingul elevilor romi în mediul școlar se manifestă predominant prin forme de agresiune verbală și fizică, în timp ce alte tipuri, precum cyberbullying-ul sau distrugerea bunurilor ori constrângerea sunt mai rar raportate de aceștia. Discriminarea explicită din partea cadrelor didactice este percepută ca fiind relativ scăzută de către actorii instituționali, însă acest lucru poate reflecta și un bias datorat rolurilor instituționale pe care le au. Un element central al perspectivei profesorilor și directorilor este dezechilibrul dintre percepția victimizării și cea a implicării elevilor romi în comportamente agresive, elevii romi fiind mai frecvent asociați cu rolul de autor al bullyingului decât cu cel de victimă. Această perspectivă poate influența modul în care sunt înțelese și gestionate situațiile de conflict în școală.

☑ Datele calitative aduc în prim-plan experiențe de umilire, excludere și violență în mediul școlar, inclusiv din partea unor profesori. Mulți părinți leagă discriminarea de sărăcie și de cerințele financiare ale școlii, care devin bariere de participare.

☑ Copiii care au abandonat școala evocă rușinea, frica și lipsa de protecție ca motive principale ale renunțării. Bullyingul etnic, manifestat prin poreclire, batjocură sau violență, apare adesea ca factor declanșator al retragerii din sistemul educațional. În unele cazuri, reacțiile și implicarea în agresiuni ale elevilor sunt relatate drept o formă de autoapărare în fața unui context ostil și lipsit de sprijin.

☑ Reprezentanții instituțiilor locale tind, adresea, să nege sau să minimizeze fenomenul de bullying și discriminare, atribuindu-i, mai degrabă, o conotație socială decât una etnică.

☑ Analiza calitativă prezintă, adesea, discriminarea, marginalizarea și bullying-ul elevilor romi ca fenomene interconectate, care operează atât la nivel individual, cât și structural. Experiențele descrise relevă existența unor mecanisme de excluziune, aflate la intersecția dintre etnie, sărăcie și context instituțional, afectând în mod disproporționat elevii aflați în situații de vulnerabilitate.

Recomandări

- Promovarea interacțiunilor sociale în contexte interetnice, prin activități educaționale și extracurriculare care să încurajeze cooperarea între elevi, participarea în grupuri mixte și reducerea izolării sociale.
- Acțiuni de conștientizare a părinților despre formele de manifestare a fenomenului de bullying și discriminare și informarea lor cu privire la mecanismele de sesizare și de soluționare instituțională.
- Direcționarea intervențiilor de prevenire a bullyingului și discriminării către grupurile și contextele cu vulnerabilitate crescută, în special către elevii romi din mediul rural, cei din gimnaziu și din învățământ profesional.
- Consolidarea rolului profesorilor ca factori de protecție, prin promovarea unor relații educaționale bazate pe sprijin, încredere și intervenție timpurie, inclusiv prin dezvoltarea de programe de mentorat și de monitorizare a elevilor cu risc mai ridicat de a fi victime ale byllyingului și discriminării.
- Formarea continuă a cadrelor didactice și a personalului de conducere în domeniul echității și nediscriminării, cu accent pe recunoașterea biasului implicit, gestionarea diversității etnice și implementarea practicilor pedagogice incluzive.
- Corelarea politicilor de prevenire a bullying-ului cu măsuri de echitate educațională.
- Îmbunătățirea sistemelor de monitorizare a climatului școlar, prin includerea sistematică a perspectivei elevilor în evaluarea experiențelor de bullying și discriminare, pentru a reduce riscul de subraportare a fenomenului și pentru a fundamenta intervenții cât mai adecvate experienței concrete a elevilor.

V.5. RAPORTAREA ȘI GESTIONAREA SITUAȚIILOR DE DISCRIMINARE, SEGREGARE, BULLYING ȘI VIOLENȚĂ

Rezumat executiv

Analiza vizează **frecvența sesizărilor formale și modalitățile de răspuns instituțional**, bazându-se pe datele furnizate în cadrul sondajelor de opinie, de către 179 de directori de unități școlare și de către 39 de inspectori școlari pentru romi și minorități, pentru anul școlar 2024–2025. Sunt investigate șase tipuri de situații: discriminare din partea colegilor, discriminare din partea personalului școlar, segregare, bullying din partea colegilor, bullying din partea personalului școlar și alte forme de violență.

Sesizările primite atât de către directorii unităților de învățământ, cât și de către inspectoratele școlare județene/ISMB, înregistrează frecvențe reduse în privința tuturor situațiilor vizate. Bullying-ul din partea colegilor este raportat cel mai frecvent - 18% dintre directori au primit cel puțin o sesizare și 12 din 39 de inspectorate au primit astfel de sesizări. Segregarea rămâne fenomenul cel mai puțin vizibil la nivel instituțional. Absența sesizărilor nu reflectă neapărat absența fenomenelor, ci ridică semne de întrebare privind existența unor bariere structurale în calea raportării formale, precum lipsa de informare a elevilor și părinților cu privire la drepturile existente și modalitățile de raportare a încălcării acestora, neîncredere în sistem, normalizarea unor comportamente, lipsa mecanismelor accesibile comunităților rome.

La nivelul școlilor, **modalitățile de răspuns instituțional raportate** sunt predominant psihopedagogice și relaționale: consiliere individuală (55% dintre directori), implicarea părinților (48%), consiliere la nivelul clasei (47%), mediere (42%) și activități de sensibilizare interculturală (42%). Raportarea externă este rară - informarea inspectoratelor a fost menționată de doar 10% dintre directori, iar sesizarea DGASPC sau a poliției de 17%.

La nivelul inspectoratelor școlare, portofoliul de intervenții include și cercetări disciplinare, sancțiuni și colaborare interinstituțională – cu Poliția (34 de ISJ-uri), cu CJRAE (29) și cu DGASPC (26) formează nucleul rețelei de intervenție. CNCD - instituția cu mandat specific anti-discriminare - este menționat de 11 inspectorate, iar ONG-urile specializate în drepturile romilor, de 15. Intervențiile sunt preponderent reactive și centrate pe cazuri individuale, fără o orientare suficientă spre prevenție sistemică, formare continuă a cadrelor didactice sau reformarea climatului școlar.

Precizări metodologice

Analiza a vizat frecvența raportării și modalitățile de gestionare a situațiilor de discriminare, segregare, bullying și alte forme de violență îndreptate împotriva elevilor de etnie romă sau semnalate de către aceștia ori de către părinții lor. Întrebările adresate în cadrul sondajelor de opinie surprind două perspective complementare: perspectiva școlii, reflectată prin răspunsurile directorilor de unități de învățământ și perspectiva de la nivelul inspectoratelor școlare de la nivel județean/al municipiului București, reflectată prin răspunsurile inspectorilor școlari pentru minorități. Această complementaritate permite identificarea atât a modului în care fenomenele sunt gestionate la nivelul unității de învățământ, cât și a mecanismelor de monitorizare, raportare și intervenție activate la nivel județean.

V.5.1. Sesizări primite la nivelul unităților de învățământ

Directorii unităților de învățământ au fost solicitați să raporteze numărul sesizărilor primite în cursul anului școlar 2024–2025 de la elevi de etnie romă sau de la părinții acestora, organizate pe șase tipuri de situații: discriminare din partea altor elevi, discriminare din partea cadrelor didactice sau a personalului școlii, segregare, bullying din partea altor elevi, bullying din partea profesorilor sau a personalului școlii și alte forme de violență. Sesizările formale sunt, în ansamblu, rare, dar distribuirea lor inegală pe categorii de situații relevă diferite nuanțe.

Situații de discriminare din partea altor elevi

În ceea ce privește situația de discriminare a elevilor de etnie romă de către colegi, marea majoritate a directorilor unităților de învățământ - 169 din 179, reprezentând 94% dintre respondenți - au declarat că nu au primit nicio sesizare în cursul anului de referință. Un număr redus de directori au raportat sesizări izolate: 5 directori au consemnat câte o sesizare, 2 directori au înregistrat câte 2 sesizări, iar câte un director a raportat 4, 10 și, respectiv, 15 sesizări. Absența sesizărilor în covârșitoarea majoritate a școlilor nu implică în mod necesar absența fenomenului, ci poate reflecta reticența elevilor de a apela la canale formale de raportare, neîncrederea în eficiența instituțională sau normalizarea unor comportamente discriminatorii.

Situații de discriminare din partea profesorilor/personalului din școli

Rata de raportare a discriminării atribuite cadrelor didactice sau altor persoane din școală, tinde, în acest caz, spre zero: 175 din 179 directori (98%) nu au primit nicio sesizare de acest tip. Sesizările existente rămân extrem de izolate: 2 directori au raportat câte o sesizare, un director a consemnat 2 sesizări și un director a raportat 4 sesizări.

Situații de segregare școlară

Datele indică și în această situație o rată de raportare extrem de scăzută: 177 dintre directori (99%) au raportat zero sesizări în această privință, un director a raportat o sesizare și unul a raportat 4. Această quasi-absență a sesizărilor privind segregarea poate reflecta, pe de o parte, o realitate în care fie segregarea nu este recunoscută ca atare de către elevi sau de către părinții lor, fie existența unor mecanisme accesibile și familiarizarea cu acestea sunt deficitare, fie încrederea în instanțele de soluționare a acestor cazuri este redusă.

Situații de bullying din partea altor elevi

Frecvența sesizărilor privind situațiile de bullying din partea altor elevi prezintă o distribuție mai variată. Deși 147 de directori (82%) nu au raportat nicio sesizare, un număr de 32 au consemnat cel puțin o sesizare. Aceste cazuri înregistrează între 1 și 20 de sesizări per unitate: 7 directori au raportat câte o sesizare, 11 directori au raportat câte 2, 4 directori - câte 3, 3 directori - câte 4, 3 directori - câte 5, un director - 6 sesizări, 2 directori - câte 15 și un director - 20 de sesizări.

Situații de bullying din partea profesorilor/personalului școlii

Comportamentele de bullying din partea cadrelor didactice sau a personalului școlii față de elevii de etnie romă, a generat un număr mult mai limitat de sesizări: 175 de directori (98%) nu au consemnat niciuna. Trei directori au raportat câte o sesizare, iar un director a raportat 3 sesizări. Similar situațiilor de discriminare din partea personalului școlii, raritatea sesizărilor nu exclude existența unor astfel de comportamente, ci poate fi explicată și prin alte mecanisme menționate deja în situațiile anterioare.

Alte forme de violență

Categoria altor forme de violență reunește situații eterogene care nu se încadrează în tipologiile anterioare. Distribuția sesizărilor este următoarea: 153 de directori (86%) nu au raportat nicio sesizare, în timp ce 26 au consemnat cel puțin una. Numărul sesizărilor primite variază: 9 directori au consemnat câte o sesizare, 7 câte 2 sesizări, 3 câte 3 sesizări, 2 câte 4 sesizări și câte un director a primit 5, 8, 12, 15 și, respectiv, 25 de sesizări.

Tabelul V.7. Sesizări la nivelul școlilor

Q: În anul școlar 2024-2025, câte sesizări ați primit de la elevi de etnie romă sau de la părinții lor, privind următoarele situații?; Sursa: sondajul în rândul directorilor unităților de învățământ

Tipul situației	Ponderea directorilor care au menționat fiecare situație sesizată (%)	Număr maxim de sesizări raportate
Discriminare – din partea elevilor	5%	15 sesizări
Discriminare – din partea personalului școlii	2%	4 sesizări
Segregare	1%	4 sesizări
Bullying – din partea elevilor	18%	20 sesizări
Bullying – din partea personalului școlii	2%	3 sesizări
Alte forme de violență	14%	25 sesizări

V.5.2. Măsuri întreprinse de către unitățile de învățământ

Directorilor unităților de învățământ li s-a cerut să precizeze măsurile concrete adoptate la nivelul școlii, ca urmare a sesizărilor primite, pentru prevenirea și remedierea situațiilor semnalate. Dintr-un total de 163 de respondenți la această secțiune, distribuția măsurilor aplicate relevă prioritizarea intervențiilor psihopedagogice și relaționale, față de demersuri cu caracter administrativ.

Consilierea psihopedagogică individuală reprezintă cea mai frecventă măsură, menționată de 89 de directori (55%), urmată de implicarea părinților (78 de directori, 48%) și consilierea psihopedagogică la nivelul clasei (77 de directori, 47%). Activitățile de mediere au fost utilizate de 69 de directori (42%), iar activitățile de sensibilizare și educație interculturală de 68 (42%). Un număr mai redus dintre directori - 46 (28%) - au optat pentru formarea cadrelor didactice pe teme de diversitate și incluziune.

Relevantă este ponderea relativ redusă a măsurilor care implică raportarea instituțională externă: informarea inspectoratului școlar a fost menționată de doar 17 directori (10%), în timp ce informarea altor autorități competente - DGASPC, poliție - a fost indicată de către 27 de directori (17%). Această pondere redusă a situațiilor de escaladare instituțională sugerează o tendință de internalizare a gestionării conflictelor la nivelul școlii.

Printre alte măsuri specificate în răspunsurile deschise se numără: implicarea mediatorului școlar, organizarea de activități extrașcolare cu tematică interculturală, aplicarea sancțiunilor disciplinare (scăderea notei la purtare, exmatriculare temporară) și promovarea de proiecte anti-segregare. Aceste răspunsuri punctuale ilustrează diversitatea practicilor instituționale și variabilitatea resurselor disponibile la nivel local.

Tabelul V.8. Măsuri implementate de către unitățile de învățământ ca răspuns la sesizări

Q: Ce măsuri concrete au fost luate de unitatea de învățământ ca urmare a acestor sesizări, pentru a preveni sau remedia astfel de situații? (răspuns multiplu); Sursa: sondajul în rândul directorilor unităților de învățământ

Măsuri implementate de către unitățile de învățământ ca răspuns la sesizări (răspuns multiplu)	Ponderea directorilor care au menționat fiecare măsură (%)
Consiliere psihopedagogică individuală	55%
Implicarea părinților	48%
Consiliere psihopedagogică cu clasa	47%
Activități de mediere	42%
Activități de sensibilizare/educație interculturală	42%
Alte măsuri specificate	21%
Informarea altor autorități competente (DGASPC, poliție)	17%
Formare pentru cadre didactice (diversitate, incluziune)	28%
Informarea inspectoratului școlar	10%

V.5.3. Sesizări primite la nivelul ISJ/ISMB

Inspectorii școlari pentru minorități au fost, de asemenea, solicitați, în cadrul sondajului de opinie, să menționeze numărul sesizărilor primite în cursul anului școlar 2024-2025 de la elevi de etnie romă sau de la părinții acestora (primite direct la inspectorat sau transmise prin raportările școlilor), privind aceleași situații investigate și prin sondajul în rândul directorilor unităților de învățământ: discriminare din partea altor

elevi, discriminare din partea profesorilor sau a personalului școlii, segregare, bullying din partea altor elevi, bullying din partea profesorilor sau a personalului școlii și alte forme de violență. La nivelul inspectoratelor școlare județene și al ISMB (din partea cărora, la această întrebare, au fost înregistrate 39 de răspunsuri), distribuția sesizărilor primite prezintă un profil similar celui identificat la nivelul școlilor.

Situații de discriminare raportate

În ceea ce privește *discriminarea din partea altor elevi*, 31 din 39 de inspectori școlari pentru romi și minorități nu au primit nicio sesizare în cursul anului de referință. Restul de 8 inspectori au raportat valori cuprinse între 1 și 16 sesizări: 2 unități cu câte o sesizare, 2 unități cu câte 2 sesizări, câte o unitate cu 3, 4, 12 și, respectiv, 16 sesizări.

Pentru *discriminarea din partea cadrelor didactice sau a personalului*, 34 de inspectori nu au menționat nicio sesizare. Cinci inspectorate școlare au înregistrat astfel de sesizări: 4 cu câte 2 sesizări și una cu 15 sesizări.

Situații de segregare raportate

Sesizările referitoare la situații de segregare sunt aproape absente din perspectiva inspectorilor școlari pentru romi și minorități: 36 de respondenți menționează că nu au primit nicio sesizare, iar 3 raportează câte o sesizare.

Situații de bullying raportate

Distribuția sesizărilor cu privire la situații de *bullying din partea altor elevi* este mai dispersată la nivelul răspunsurilor inspectorilor: 27 de inspector afirmă că nu au primit nicio sesizare, în timp ce 12 au consemnat un număr de sesizări care variază între 1 și 44. Valoarea maximă - 44 de sesizări raportate de către un singur inspector pentru minorități – poate sugera existența unei activități intense de monitorizare și raportare sau o prevalență ridicată a fenomenului. *Bullyingul din partea personalului școlar* a generat, la rândul său, menționarea unor sesizări de către 4 inspectori, cu un număr maxim de 40 de sesizări (acest număr maxim este consemnat de către un singur inspector pentru minorități).

Alte forme de violență raportate

Categoria altor forme de violență a generat sesizări menționate de către 11 inspectori școlari pentru romi și minorități, cu valori cuprinse între 1 și 10 sesizări. Distribuția este: 3 mențiuni cu câte o sesizare, o mențiune cu 2 sesizări, 3 mențiuni cu câte 3 sesizări, 2 cu câte 4 sesizări și câte o mențiune cu 9 și, respectiv, 10 sesizări. Diversitatea valorilor reflectă eterogenitatea contextelor județene și a practicilor de raportare.

Tabelul V.9. Număr sesizări la nivelul ISJ/ ISMB

Q: În anul școlar anterior (2024-2025), câte sesizări ați primit la nivelul ISJ/ISMB de la elevi romi sau de la părinții lor (primite direct la inspectorat sau transmise prin raportările școlilor), privind situații de discriminare, segregare, violență sau bullying?; Sursa: sondajul în rândul inspectorilor școlari pentru romi și minorități

Tipul situației	Numărul inspectorilor care au menționat fiecare situație sesizată (%)	Număr maxim de sesizări menționate de către inspectori
Discriminare din partea altor elevi	8	16 sesizări
Discriminare din partea profesorilor/personalului din școli	5	15 sesizări
Segregare	3	1 sesizare
Bullying din partea altor elevi	12	44 sesizări
Bullying din partea profesorilor/personalului din școli	4	40 sesizări
Alte forme de violență	11	10 sesizări

V.5.4. Măsuri și răspunsuri instituționale ale ISJ/ISMB

Inspectorii școlari pentru romi și minorități au descris, ca răspuns la o întrebare deschisă, măsurile concrete adoptate ca urmare a sesizărilor primite. Portofoliul relativ consistent de intervenții combină instrumente de natură administrativă, pedagogică și interinstituțională.

Cea mai frecvent menționată formă de intervenție este consilierea - a elevilor, a părinților și a cadrelor didactice implicate, urmată de mediere, inspecții tematice la fața locului și colaborarea cu instituții externe (CJRAE, DGASPC, poliție). Unii inspectori menționează explicit activarea comisiei de prevenire și combatere a violenței, demararea procedurilor de cercetare disciplinară sau sesizarea organelor competente în cazul faptelor cu potențial penal.

Mulți inspectori subliniază în răspunsurile libere importanța dialogului direct - atât cu elevii și familiile, cât și cu personalul didactic și directorii, ca practică principală de prevenire și soluționare. Această abordare indică o cultură instituțională în care intervenția de proximitate este preferată unui demers formal, dar poate ridica întrebări despre transparența în gestionarea cazurilor.

Un caz singular cuprinde o descriere detaliată a intervențiilor pentru fiecare tip de situație în parte, ilustrând un model de răspuns sistematic și articulat: de la cercetări disciplinare interne și consiliere psihopedagogică, la sesizarea poliției și monitorizarea periodică a evoluției cazurilor.

V.5.5. Instrumente de monitorizare și raportare utilizate de către inspectoratele școlare

Inspectorii școlari pentru romi și minorități au descris, prin răspunsuri deschise, și instrumentele principale utilizate pentru monitorizarea și raportarea cazurilor de discriminare, segregare, bullying și a altor forme de violență. Analiza acestor răspunsuri relevă o diversitate a practicilor, dar și un set de instrumente care conturează un model relativ comun.

Modulul Monitorizare segregare din SIIIR este menționat de mai mulți inspectori școlari, ca instrument recent introdus și util, permițând monitorizarea structurii claselor și identificarea situațiilor de segregare. Rapoartele lunare transmise de unitățile de învățământ, fișele de semnalare și procesele-verbale ale comisiilor interne sunt, de asemenea, frecvent menționate. Chestionarele - aplicate periodic elevilor și cadrelor didactice - reprezintă un alt instrument des utilizat, deși gradul lor de standardizare variază.

Inspecțiile tematice și vizitele directe în școli sunt menționate ca instrumente esențiale de observare nemijlocită, complementare celor documentare. Colaborarea cu mediatorii școlari este evidențiată de mai mulți inspectori școlari pentru romi și minorității ca sursă importantă de informații privind climatul școlar și situațiile de risc în comunitățile cu elevi romi. Câțiva inspectori fac referire la platforme sau formulare online (Google Docs, machete de raportare) ca instrumente de colectare sistematică a datelor.

O parte a răspunsurilor reflectă o orientare spre respectarea cadrului normativ (OM 6235/2023 și HG 1065/2024) ca bază a procedurilor de gestionare a diverselor tipuri de situații vizate, indicând importanța reglementărilor legislative în structurarea practicilor de monitorizare. Raportarea instrumentelor utilizate indică o infrastructură marcată de inovații recente (SIIIR, platforme de raportare, chestionare online), dar tributară, în continuare, practicilor tradiționale (inspecții, rapoarte scrise).

V.5.6. Colaborarea interinstituțională la nivelul ISJ/ISMB

Inspectorii școlari pentru minorități au fost rugați să menționeze instituțiile cu care colaborează pentru intervenția în situații de violență, discriminare, bullying și segregare. Datele obținute indică faptul că

structurile de ordine publică, centrele județene de resurse și asistență educațională și instituțiile de asistență socială și protecția copilului, sunt principalii parteneri ai ISJ/ISMB.

Tabelul V.10. Colaborarea interinstituțională la nivelul ISJ/ISMB

Q: Cu ce instituții colaborează ISJ/ISMB pentru intervenția în situații de violență, discriminare, bullying și segregare? (răspuns multiplu); Sursa: sondajul în rândul inpectorilor școlari pentru romi și minorități

Instituție parteneră menționată	Numărul mențiunilor inspectorilor școlari
Poliție	34
CJRAE/CMBRAE	29
DGASPC	26
ONG-uri	15
Primărie	14
CNCD	11
Biserică	3
Avocatul Poporului	2
Nu este cazul/ Nu colaborăm	2

Poliția este partenerul cel mai frecvent invocat (de către 34 de ISJ-uri), urmat de CJRAE/CMBRAE (29 de mențiuni) și DGASPC (26 de mențiuni), aceste trei instituții formând nucleul rețelei de intervenție. Colaborarea cu ONG-urile este menționată de către 15 inspectori, iar cea cu autoritatea locală, de către 14 inspectori, sugerând faptul că parteneriatul cu societatea civilă și comunitățile locale ar putea fi mai bine valorificat în direcția intervențiilor comunitare și a educației antidiscriminare.

Analiză comparativă

Ponderea inspectoratelor care au primit sesizări este, în general, mai mare decât cea a unităților de învățământ, pentru aceleași tipuri de situații investigate. Această diferență este explicabilă prin faptul că inspectoratele agreghează date de la mai multe unități și pot primi și sesizări transmise direct. Cu toate acestea, persistența lipsei de sesizări chiar și la nivel județean ridică întrebări despre funcționarea mecanismelor de raportare.

Sesizarea situațiilor de bullying din partea altor elevi are frecvența cea mai mare, atât în mențiunile directorilor unităților de învățământ (18%), cât și în rândul inspectorilor școlari pentru minorități (12 inspectori, cu un număr maxim de 44 sesizări/inspectorat). Această convergență sugerează că bullying-ul este mai frecvent recunoscut și raportat decât alte tipuri de situații.

Situațiile de segregare școlară reprezintă categoria cu cea mai redusă rată de sesizări la ambele niveluri, în ciuda datelor de la nivel național și european, care atestă persistența fenomenului în sistemul educațional românesc. Această discrepanță între datele din cercetările academice și absența sesizărilor instituționale poate fi interpretată ca semn al lipsei unor mecanisme sensibile la recunoașterea segregării, al absenței conștientizării drepturilor în rândul familiilor rome sau al unei culturi instituționale care naturalizează concentrarea etnică a elevilor în clase sau școli.

Un al treilea element de analiză comparativă privește tipologiile de intervenție. La nivelul unităților de învățământ, intervenția prioritară este de natură psihopedagogică și relațională (consiliere, mediere, implicarea părinților). La nivelul inspectoratelor, registrul de intervenții este mai larg și include și componente administrative și disciplinare (cercetări disciplinare, sancțiuni), dar și colaborarea interinstituțională. Această diferență reflectă și rolurile instituționale distincte ale celor două niveluri și capacitățile diferite de acțiune.

V.5.7. Concluzii și recomandări

Concluzii

☑ Analiza informațiilor furnizate în cadrul sondajelor, de către directorii unităților de învățământ și de către inspectorii școlari pentru minorități, oferă o imagine nuanțată a modului în care sistemul de învățământ românesc recunoaște, înregistrează și gestionează situațiile de discriminare, segregare, bullying și violență, cu efecte importante asupra participării la educație a elevilor de etnie romă.

☑ În primul rând, frecvența sesizărilor formale este scăzută atât la nivel de unitate de învățământ, cât și la nivel județean. Absența sau prezența redusă a sesizărilor nu echivalează, însă, cu absența fenomenelor, ci poate reflecta bariere structurale și culturale în calea raportării formale - neîncredere în sistem, normalizarea unor comportamente, absența medierii sau a altor mecanisme accesibile comunităților rome.

☑ Conform numărului de sesizări declarate de către directorii instituțiilor de învățământ și de către inspectorii pentru mionorități, bullying-ul din partea altor elevi pare a fi un fenomen mult mai vizibil, prin comparație cu discriminarea și segregarea școlară.

☑ Măsurile adoptate atât de către unitățile scolare cât și de către inspectorate, ca răspuns la sesizările primite, sunt predominant reactive, centrate pe cazuri individuale, și mai puțin orientate spre intervenții proactive, precum formarea profesorilor, internalizarea unor politici, reformarea climatului școlar, abordare ce riscă să eludeze cauzele structurale ale diferitelor forme de excludere a elevilor de etnie romă.

☑ Atât la nivelul școlilor, cât și al inspectoratelor, există o diversitate semnificativă a intervențiilor și instrumentelor utilizate, ceea ce arată lipsa unei standardizări consistente a răspunsului instituțional și dependența de resursele și inițiativa locală. Datele sugerează că sistemul are o capacitate funcțională de răspuns la situațiile individuale semnalate, dar și că infrastructura de prevenire, monitorizare sistematică și intervenție structurală în domeniul incluziunii elevilor romi poate fi consolidată prin standarde comune de raportare, instrumente sensibile la diversitatea etnică și programe de formare continuă pentru cadrele didactice.

☑ În ceea ce privește colaborarea interinstituțională, Poliția, centrele județene de resurse și asistență educațională și instituțiile de asistență socială și protecția copilului, apar ca parteneri frecvenți pentru inspectorate, în timp ce colaborarea cu ONG-uri, autorități locale sau alte instituții este mai redusă.

☑ Nivel scăzut al sesizărilor, dar existența unor valori maxime ridicate și a unor intervenții variate indică un decalaj probabil între incidența reală a fenomenelor și capacitatea sistemului de a le capta și formaliza.

Recomandări

- **Consolidarea mecanismelor de raportare:** dezvoltarea unor mecanisme accesibile, anonime și sigure de sesizare pentru elevi și părinți (inclusiv instrumente digitale standardizate); campanii sistematice de informare în școli privind drepturile elevilor și procedurile de raportare.

- **Creșterea încrederii în răspunsul institutional**: stabilirea unor termene clare și transparente de soluționare a sesizărilor, comunicarea sistematică a rezultatelor intervențiilor (în limitele confidențialității), pentru a reduce percepția ineficienței instituționale, implicarea mediatorilor școlari și a consilierilor în însoțirea cazurilor pe parcursul procesului de raportare și soluționare.

- **Standardizarea răspunsului institutional:** elaborarea și implementarea unor protocoale unitare de intervenție pentru discriminare, segregare și bullying, aplicabile la nivel national; clarificarea criteriilor de escaladare către inspectorate și alte instituții (DGASPC, poliție), pentru a reduce variabilitatea practicilor; integrarea intervențiilor psihopedagogice cu măsuri administrative și disciplinare, într-un cadru coerent.

- **Dezvoltarea competențelor personalului:** extinderea programelor de formare obligatorie pentru cadrele didactice pe teme de incluziune, management al diversității și prevenirea discriminării; introducerea unor module aplicate privind recunoașterea formelor subtile de discriminare și segregare; formarea directorilor în managementul cazurilor și utilizarea instrumentelor de raportare.

- **Întărirea capacității de monitorizare și de colectare a datelor:** consolidarea utilizării SIIIR și a altor instrumente digitale prin standardizare și interoperabilitate; introducerea unor raportări periodice obligatorii privind cazurile și măsurile adoptate.

- **Extinderea abordării preventive:** dezvoltarea sistematică a programelor de educație interculturală și anti-discriminare în activitățile școlare și activități extrașcolare.

- **Diversificarea colaborării interinstituționale:** extinderea parteneriatelor cu ONG-uri și actori comunitari, în special pentru intervenții preventive și de suport.

- **Abordarea specifică a segregării școlare:** clarificarea operațională a conceptului de segregare școlară, pentru elevi, părinți și cadre didactice; mai buna utilizare a datelor din SIIIR pentru identificarea și corectarea situațiilor de segregare; implementarea unor planuri de desegregare acolo unde sunt identificate probleme.

- **Reducerea dependenței de inițiativa și resursele locale**: asigurarea unor resurse minime standard (consilieri școlari, mediatori, cursuri de formare) pentru toate unitățile de învățământ; sprijin metodologic constant din partea inspectoratelor pentru școlile cu capacitate instituțională redusă.

Precizări privind interpretarea rezultatelor obținute pe baza răspunsurilor elevilor la chestionar

Rezultatele comparative prezentate în acest raport pe baza răspunsurilor elevilor (de exemplu, comparații între fete și băieți, între cei care învață în școli rurale și cei din școli urbane, între cei care învață în ciclul gimnazial și cei din liceal sau profesional etc.) reflectă, de regulă, diferențe care au fost testate statistic și s-au dovedit a fi semnificative, utilizând metode de analiză compatibile cu designul de eșantionare al studiului. Pentru a evita încărcarea excesivă a textului, detaliile tehnice aferente acestor analize nu sunt prezentate în capitolele principale.

Documentația metodologică completă, incluzând procedurile statistice aplicate, valorile indicatorilor statistici, coeficienții estimați, erorile standard, intervalele de încredere și valorile p, precum și modul de construcție a indicatorilor și a scalelor, este disponibilă în anexele tehnice corespunzătoare fiecărei teme investigate. Aceste materiale pot fi furnizate la cerere.

Raportul evidențiază doar diferențele semnificative statistic. Rezultatele care nu ating pragul de semnificație statistică sunt omise, cu excepția situațiilor în care menționarea lor este necesară pentru o înțelegere corectă a concluziilor; în astfel de cazuri, lipsa semnificației statistice este indicată în mod explicit.

Bibliografie:

V.1. Gestionarea identității etnice

1. **Camacho, G., Reinka, M. A., & Quinn, D. M.** (2020). Disclosure and concealment of stigmatized identities. Current Opinion in Psychology. Volume 31, 28-32, https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.07.031
2. **Chaudoir, S.R. and Fisher, J.D.** (2010). The Disclosure Processes Model: Understanding Disclosure Decision Making and Post-disclosure Outcomes among People Living with a Concealable Stigmatized Identity. *Psychological Bulletin*, 136, 236-256. https://doi.org/10.1037/a0018193
3. **Dobai, A. & Hopkins, N.** (2021). Ethnic identity concealment and disclosure: Contexts and strategies. British Journal of Social Psychology. 61. 10.1111/bjso.12507.
4. **Dupont, M.** (2022). A study into the effectiveness of the Anti-Bullying Procedures on Traveller and Roma pupils' experiences in the school system: DCU Anti-Bullying Centre, Dublin City University ISBN: 978-1-911669-34-0.
5. **Goffman, E.** (1963). Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
6. **Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y., Calmaestra, J., & Ortega-Ruiz, R.** (2019). Ethnic-cultural bullying versus personal bullying: Specificity and Measurement of Discriminatory Aggression and Victimization Among Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 46. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00046
7. **Roth, W. D.** (2016). The multiple dimensions of race. *Ethnic and Racial Studies*, 39, 1310–1338. https://doi.org/10.1080/01419870.2016.1140793

8. **Wu, Q., & Jia, F.** (2023). Empowering Students against Ethnic Bullying: Review and Recommendations of Innovative School Programs. *Children*, *10*(10), 1632. https://doi.org/10.3390/children10101632

V.2. Discurs stigmatizant și etichetare în mediul școlar și comunitar

1. **Dupont, M.** (2022). A study into the effectiveness of the Anti-Bullying Procedures on Traveller and Roma pupils' experiences in the school system: DCU Anti-Bullying Centre, Dublin City University ISBN: 978-1-911669-34-0.
2. **Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y., Calmaestra, J., & Ortega-Ruiz, R.** (2019). Ethnic-cultural bullying versus personal bullying: Specificity and Measurement of Discriminatory Aggression and Victimization Among Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 46. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00046
3. **Wu, Q., & Jia, F.** (2023). Empowering Students against Ethnic Bullying: Review and Recommendations of Innovative School Programs. *Children*, *10*(10), 1632. https://doi.org/10.3390/children10101632

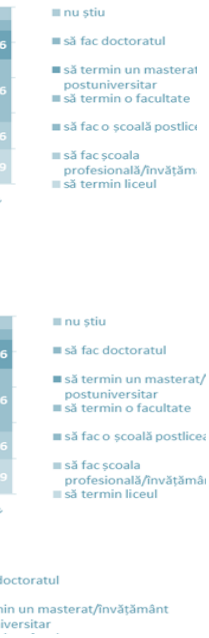
V.3. Segregarea școlară

1. **Council of Europe.** (2023). Mapping Study on School Segregation of Roma Communities: Trends and Pathways towards Educational Inclusion. Council of Europe.
2. **Moody, J.** (2001). Race, school integration, and friendship segregation in America. American Journal of Sociology, 107(3), 679–716. https://doi.org/10.1086/338954
3. **OECD** (2019), PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en.
4. **Reardon, S. F., & Owens, A.** (2014). 60 years after Brown: Trends and consequences of school segregation. Annual Review of Sociology, 40, 199–218. https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043152
5. **Nagy, E. K.** (2025). The Education of Roma Students: Integrated Education and Teacher Preparedness in Hungarian-Language Schools. Education Sciences, 15(4), 454. https://doi.org/10.3390/educsci15040454

V.4. Discriminare și bullying în mediul școlar

1. **Basilici, M. C., Palladino, B. E., & Menesini, E.** (2022). Ethnic diversity and bullying in school: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, *65*, Article 101762.
2. **Cohen, E. G., Lotan, R., & Catanzarite, L.** (1990). Treating status problems in the cooperative classroom. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research* (pp. 203–229). Praeger Publishers.
3. **Graham, S.** (2006). Peer victimization in school: Exploring the ethnic context. *Current Directions in Psychological Science*, *15*(6), 317–321.
4. **Jigău, M., & Surdu, M.** (Coordinators). (2002). *The participation to education of Roma children: Problems, solutions, actors*.
5. **McKenney, K. S., Pepler, D., Craig, W., & Connolly, J.** (2006). *Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth*.
6. **OECD.** (2020). *Inclusion of Roma students in Europe: A literature review and examples of policy initiatives*. OECD Publishing.

7. **Olweus, D.** (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
8. **Smith, P. K.** (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, *10*(9), 519–532.
9. **UNESCO.** (2016). *Report of the 9th consultation on the implementation of the Convention and Recommendation against Discrimination in Education (2012-2015).
10. **UNICEF, & Ministerul Educației și Cercetării (România).** (2025). *Analiza stării de bine și a sănătății mintale în rândul copiilor din învățământul gimnazial în România*. UNICEF Romania.
11. **World Bank.** (2014). *Diagnostics and policy advice for supporting Roma inclusion in Romania*. World Bank Group.



doctoratul
in un masterat/învățământ
iversitar

PARTEA VI.
VALORI PRIVIND TRANZIȚIA LA VIAȚA ADULTĂ: întemeierea unei familii, **rolurile de gen și** factori de **succes în viață**

Rezumat executiv

Rezultatele sondajului în rândul elevilor indică un consens normativ puternic privind **momentul adecvat pentru formarea familiei**. Atât în cazul **vârstei pentru primul copil,** cât și al celei **potrivite pentru căsătorie sau locuirea cu partenerul**, **majoritatea covârșitoare a respondenților indică vârsta de peste 18 ani ca fiind adecvată.** În cazul nașterii primului copil, aproximativ **93% dintre elevi** susțin această opțiune, în timp ce doar **circa 6% indică intervalul 14–18 ani,** iar **sub 1% vârste sub 14 ani.** Un tipar similar se observă și pentru momentul căsătoriei sau al locuirii cu partenerul, unde **aproximativ 87% dintre elevi indică vârsta de peste 18 ani, 11% intervalul 14–18 ani**, iar **circa 2% vârste mai mici de 14 ani.** Cercetarea calitativă evidențiază că, la nivel declarativ, majoritatea copiilor neșcolarizați sau aflați în abandon școlar, precum și majoritatea părinților copiilor de etnie romă (elevi sau neșcolarizați) susțin amânarea întemeierii unei familii până după atingerea maturității și dobândirea unei minime stabilități personale și economice.

Datele calitative sugerează că parentalitatea și căsătoriile timpurii continuă să apară în contexte marcate de vulnerabilități educaționale, economice și sociale, fiind frecvent puse în relație cu abandonul școlar și cu limitarea oportunităților de dezvoltare ulterioară. Aceste fenomene nu pot fi explicate simplu prin „tradiție", ci reflectă mai degrabă interacțiunea dintre factori structurali (sărăcie, acces redus la educație, lipsa perspectivelor ocupaționale), dinamici familiale și contexte locale specifice. În același timp, sunt semnalate și procese de schimbare în anumite comunități, inclusiv o orientare mai pronunțată către continuarea studiilor și amânarea rolurilor familiale.

Inspectorii școlari pentru romi și minorități semnalează în cadrul sondajului de opinie existența unor contexte în care căsătoriile timpurii și părinții minori sunt încă prezente, chiar dacă distribuția fenomenului pare inegală între județe.

Educația și munca sunt valorizate de către elevi ca **principale căi de reușită în viață**: rezultatele de sondaj indică faptul că elevii construiesc o reprezentare **a succesului** în care resursele dobândite prin efort individual ocupă un loc central. **Educația este principalul factor asociat succesului (**aprox**. 81%),** urmată de **munca și efortul personal (**aprox. **75%).** La o distanță semnificativă se situează **cinstea și corectitudinea (**aprox. **39%)**, în timp ce alte resurse sunt menționate mai rar: **talentul (**aprox. **23%)**, **relațiile și sprijinul (**aprox. **21%), norocul (**aprox. **18%)** și **banii familiei (**aprox. **9%).**

Cercetarea calitativă confirmă că elevii și părinții atribuie o valoare ridicată educației, însă transformarea acestei valorizări în parcursuri școlare stabile este adesea fragilă. Decalajul dintre aspirații și realizări este explicat prin acumularea unor dificultăți concrete, precum resurse materiale limitate, experiențe școlare negative, responsabilități familiale timpurii sau lipsa unui sprijin constant.

Introducere conceptuală și metodologică

Acest capitol examinează câteva dintre valorile, normele și aspirațiile care structurează experiențele educaționale și traiectoriile de viață ale copiilor de etnie romă, cu accent pe trei subdimensiuni: reprezentările privind întemeierea unei familii și parentalitatea timpurie, aspirațiile educaționale și factorii considerați importanți pentru succesul în viață, respectiv rolurile de gen în familie și societate.

Literatura științifică arată că momentul formării familiei (căsătorie, coabitare, nașterea primului copil) reprezintă un indicator central al tranziției către maturitate, acest moment fiind puternic marcat normativ și, în același timp, dependent de resursele structurale și culturale disponibile indivizilor (Billari & Liefbroer, 2010). Orientarea normativă este congruentă cu modelul „tranziției întârziate" caracteristic societăților moderne, unde acumularea de capital educațional și economic precede formarea familiei (Arnett, 2000). Tensiunea între norme și practici poate fi explicată prin conceptul de „structură de oportunități" (Roberts, 2009), care sugerează că alegerile individuale sunt profund constrânse de condițiile socio-economice, reducând capacitatea reală de a urma traiectorii normative idealizate.

În acest cadru, parentalitatea și căsătoriile timpurii trebuie înțelese ca rezultate ale unor constrângeri cumulative, mai degrabă decât ca simple consecințe ale tradiției. Literatura recentă evidențiază că vulnerabilitățile educaționale, economice și sociale tind să se suprapună și să se consolideze reciproc, generând acumulări de dezavantaj și oportunități inegale de dezvoltare (Fergie et al., 2025; OECD, 2025). În aceste contexte, formarea timpurie a familiei apare frecvent ca o adaptare la oportunități limitate, mai degrabă decât ca o alegere culturală autonomă. Această interpretare este susținută și de cercetările care critică explicațiile culturaliste reducționiste aplicate comunităților marginalizate, subliniind că fenomene precum parentalitatea timpurie trebuie analizate în relație cu factori structurali, precum precaritatea economică, segregarea educațională și accesul diferențiat la servicii (Kabeer, 2012).

Normele de gen influențează modul în care sunt reprezentate rolurile familiale și ocupaționale, ceea ce poate avea implicații pe termen lung. În contexte mai tradiționale, fetele sunt mai frecvent asociate cu roluri familiale și responsabilități domestice, în timp ce băieții sunt orientați mai degrabă spre roluri economice, ceea ce poate contribui la diferențe în traiectoriile educaționale și familiale. Rolurile de gen percepute pot modela decizii educaționale și profesionale (Knight & Brinton, 2017), pot explica relația dintre aspirații și practici efective (Scarborough, Sin & Risman, 2019) și contribuie la înțelegerea modului în care sunt distribuite costurile și riscurile parentalității timpurii, care afectează disproporționat fetele, atât în termeni educaționali, cât și ocupaționali (UNESCO, 2024).

În literatura sociologică despre meritocrație și justiție socială, un element central îl constituie modul în care indivizii explică și evaluează cauzele reușitei sociale, aceste reprezentări având un rol esențial în orientarea aspirațiilor și a deciziilor educaționale (Castillo, 2024; Bartram, 2023). Credințele despre determinanții succesului sunt în mod obișnuit conceptualizate ca percepții privind măsura în care succesul este rezultatul meritului individual – în special efortul și talentul – în raport cu factorii structurali, aceste credințe influențând atât comportamentele individuale, cât și legitimarea inegalităților sociale (García-Sierra, 2023; van de Werfhorst, 2024; Castillo et al., 2025).

Analiza se bazează pe o **abordare metodologică mixtă**, integrând date cantitative din chestionarele aplicate elevilor și inspectorilor școlari pentru romi și minorități, cu date calitative provenite din interviuri și focus grupuri realizate cu copii neșcolarizați, părinți și reprezentanți ai autorităților locale. În acord cu logica generală a cercetării, aceste date sunt analizate complementar, urmărindu-se atât identificarea unor tendințe generale, cât și aprofundarea contextelor sociale și familiale în care acestea dobândesc sens. Datele culese prin sondajul în rândul elevilor permit formularea unor observații cu relevanță națională pentru populația vizată de studiu, în timp ce datele provenite de la inspectori și din cercetarea calitativă au valoare exploratorie și de contextualizare.

VI.1. NORME ȘI REPREZENTĂRI PRIVIND VÂRSTA PENTRU ÎNTEMEIEREA UNEI FAMILII

Această secțiune analizează valorile și reprezentările asociate cu decizia de întemeiere a unei familii, pornind de la două tipuri de date complementare. Pe de o parte, datele cantitative culese de la elevi surprind normele declarate privind vârsta potrivită pentru căsătorie/locuire cu partenerul și pentru nașterea primului copil. Pe de altă parte, datele provenite de la inspectorii școlari pentru romi și minorități și din interviurile realizate cu adolescenți și copii neșcolarizați, părinți ai copiilor școlarizați și neșcolarizați și reprezentanți ai autorităților locale oferă repere privind căsătoria și parentalitatea timpurie în comunitățile rome și contextele sociale și educaționale în care acestea apar. Analiza integrată a acestor surse permite atât identificarea normelor dominante în rândul participanților la studiu, cât și înțelegerea decalajelor dintre ceea ce este considerat dezirabil și ceea ce se întâmplă efectiv în anumite comunități.

VI.1.1. Percepții ale elevilor – date de sondaj

Atât în cazul fetelor, cât și în cazul băieților, majoritatea covârșitoare a elevilor consideră că vârsta potrivită pentru a avea primul copil este după 18 ani. Această opțiune este indicată de aproximativ 93% dintre respondenți, în timp ce 6% consideră potrivit intervalul 14–18 ani, iar aproximativ 1% indică o vârstă sub 14 ani.

Deși tiparul general este foarte asemănător pentru cele două situații, apar unele variații moderate în funcție de caracteristicile respondenților. Astfel, băieții tind să indice mai frecvent decât fetele intervalul 14–18 ani ca vârstă potrivită pentru primul copil, atât în cazul unei fete (≈7% față de ≈4%), cât și în cazul unui băiat (≈7% față de ≈4%). Diferențele de gen nu se limitează însă la această categorie, ci sunt asociate și cu o pondere ușor mai redusă a răspunsurilor care indică vârste de peste 18 ani în rândul băieților, pentru ambele situații evaluate.

În funcție de mediul unității de învățământ, nu se evidențiază diferențe semnificative în ceea ce privește distribuția răspunsurilor. Variațiile observate între elevii din unități școlare din mediul rural și cei din unități școlare din mediul urban sunt reduse și nu conturează un tipar consistent, fiind compatibile cu variația de eșantionare.

Diferențele cele mai clare apar în funcție de nivelul de învățământ. Elevii din învățământul liceal indică mult mai rar intervalul 14–18 ani ca vârstă potrivită pentru primul copil decât elevii din învățământul gimnazial și din învățământul profesional. Pentru fete, această opțiune este indicată de aproximativ 2% dintre elevii din învățământul liceal, comparativ cu aproximativ 7% dintre cei din învățământul gimnazial și 4% dintre cei din învățământul profesional. Pentru băieți, distribuția este similară: aproximativ 1% în învățământul liceal, comparativ cu aproximativ 7% în învățământul gimnazial și 7% în învățământul profesional. Aceste diferențe nu se limitează însă la frecvența mai redusă a categoriei „14–18 ani”, ci reflectă și o pondere mai ridicată a răspunsurilor care indică vârste de peste 18 ani în rândul elevilor din învățământul liceal. În același timp, diferențele dintre învățământul gimnazial și cel profesional nu sunt semnificative statistic.

În ceea ce privește momentul potrivit pentru căsătorie sau locuire cu partenerul, majoritatea elevilor indică, la fel ca în cazul nașterii primului copil, vârsta de peste 18 ani. Aproximativ 87% dintre respondenți consideră că această etapă ar trebui să aibă loc după împlinirea vârstei de 18 ani, atât în cazul fetelor, cât și în cazul băieților. În același timp, aproximativ 11% dintre elevi indică intervalul 14–18 ani, iar aproximativ 2% consideră potrivită o vârstă mai mică de 14 ani. Distribuția răspunsurilor este astfel aproape identică pentru cele două situații analizate.

Dezagregarea răspunsurilor în funcție de sexul elevilor respondenți evidențiază însă anumite variații. Băieții tind să considere mai frecvent decât fetele că intervalul 14–18 ani ar fi o vârstă potrivită pentru căsătorie sau locuire cu partenerul. De exemplu, atunci când se referă la o fată, aproximativ 13% dintre băieți indică acest interval, comparativ cu aproximativ 8% dintre fete. Un tipar similar se observă atunci când elevii se referă la băieți: aproximativ 13% dintre respondenții de sex masculin consideră adecvat intervalul 14–18 ani, față de aproximativ 9% dintre respondenții de sex feminin. Diferențele de gen nu se limitează însă la această categorie, băieții indicând mai rar vârste de peste 18 ani.

În funcție de mediul unității de învățământ, nu se evidențiază diferențe semnificative în ceea ce privește distribuția răspunsurilor privind vârsta potrivită pentru căsătorie sau locuire cu partenerul. Variațiile observate între elevii din unități școlare din mediul rural și cei din unități școlare din mediul urban sunt reduse și nu conturează un tipar consistent, fiind compatibile cu variația de eșantionare.

Cele mai pronunțate diferențe apar, și în acest caz, în funcție de nivelul de învățământ. Elevii din învățământul liceal indică mai rar intervalul 14–18 ani ca vârstă potrivită pentru căsătorie sau locuire cu partenerul decât elevii din învățământul gimnazial sau din învățământul profesional. Astfel, aproximativ 4–6% dintre elevii din învățământul liceal consideră acest interval adecvat, comparativ cu aproximativ 12–13% dintre elevii din învățământul gimnazial și aproximativ 11–14% dintre cei din învățământul profesional. În mod corespunzător, proporția celor care indică vârsta de peste 18 ani este cea mai ridicată în rândul elevilor din învățământul liceal (aproximativ 94–95%, comparativ cu aproximativ 84–86% la celelalte niveluri). Între învățământul gimnazial și cel profesional nu se evidențiază diferențe semnificative statistic.

VI.1.2. Estimările inspectorilor școlari pentru romi și minorități, privind incidența căsătoriilor timpurii și a părinților minori

Pentru a contextualiza percepțiile elevilor cu privire la vârsta potrivită pentru întemeierea unei familii, chestionarul adresat inspectorilor a inclus întrebări privind estimarea incidenței căsătoriei/concubinajului și a părinților minori în rândul elevilor din comunitățile rome din județ. Rezultatele prezentate în această subsecțiune trebuie însă interpretate cu prudență deoarece ele reflectă estimări bazate pe percepția sau experiența profesională a inspectorilor, nu indicatori administrativi precișI.

Dintre inspectorii care au oferit un răspuns valid (*N* = 39), aproximativ 28% estimează că incidența căsătoriei/concubinajului în rândul elevilor (de la toate nivelurile de învățământ preuniversitar) din comunitățile rome din județ este mai mică de 5%. Un procent relativ apropiat (21%) plasează această incidență în intervalul 5–10%, iar aproximativ 10% o estimează între 10% și 20%. Estimările mai ridicate sunt foarte rare: un inspector indică o valoare de 20–30%, iar un alt respondent estimează o incidență de peste 30%.

Un rezultat important este că o proporție semnificativă dintre respondenți (36%) declară că nu pot estima incidența fenomenului. Această proporție relativ ridicată indică limite în ceea ce privește disponibilitatea unor date sistematice sau comparabile la nivel județean, sugerând totodată faptul că fenomenul nu este monitorizat îndeaproape în mod curent în toate inspectoratele.

Inspectorii au fost întrebați, de asemenea, în cadrul chestionarului care este numărul de părinți minori înregistrați la nivelul județului în anul școlar anterior (2024–2025). Din totalul respondenților (*N* = 45), 39 (≈87%) au furnizat un răspuns numeric. Valorile raportate variază între 0 și 200, ceea ce indică o distribuție eterogenă și diferențe considerabile între județele reprezentate și/sau în modul în care aceste informații sunt cunoscute sau raportate de către respondenți (de exemplu, pe baza unor evidențe administrative sau a unor estimări aproximative). În aceste condiții, datele trebuie interpretate strict ca repere orientative bazate pe auto-raportarea inspectorilor, nu ca indicatori comparabili între județe sau ca bază pentru estimarea validă a amplorii fenomenului. Mai degrabă decât să susțină o cuantificare precisă, aceste răspunsuri indică faptul că situațiile care implică părinți minori sunt raportate inegal, în funcție de contextul local și de disponibilitatea informațiilor.

În ansamblu, rezultatele descriptive privind vârsta considerată potrivită pentru întemeierea unei familii și incidența estimată a căsătoriilor și a părinților minori în rândul elevilor romi sugerează că, deși percepțiile elevilor indică o normă majoritară de întemeiere a familiei după 18 ani, inspectorii semnalează existența unor contexte în care căsătoriile timpurii și părinții minori sunt încă prezente, chiar dacă distribuția fenomenului pare inegală între județe. În secțiunea calitativă, aceste rezultate pot fi contextualizate prin modul în care diverși actori descriu fenomenul, contextele sociale și economice în care sunt normalizate tranzițiile timpurii către roluri adulte, cum se corelează acestea cu participarea școlară, precum și mecanismele locale de prevenție și intervenție.

VI.1.3. Perspective calitative: contexte și justificări sociale

Datele calitative provenite din interviuri și focus grupuri oferă o perspectivă mai nuanțată asupra modului în care diferiți actori sociali - copii, părinți ai copiilor școlarizați și neșcolarizați, precum și reprezentanți ai autorităților locale - definesc momentul potrivit pentru întemeierea unei familii, descriu practicile existente în comunitățile lor și oferă repere pentru înțelegerea parentalității timpurii în unele contexte. În ansamblu, cercetarea calitativă evidențiază o tensiune constantă între normele declarate și practicile efective, precum și o serie de factori sociali și educaționali implicați în aceste fenomene.

Analiza sugerează că parentalitatea și conviețuirea timpurie în cuplu nu sunt prezentate, în majoritatea discursurilor, ca ideal de viață. Dimpotrivă, majoritatea respondenților valorizează amânarea întemeierii unei familii până la atingerea unei anumite maturități. Totuși, aceste norme coexistă cu practici care persistă în unele contexte, mai ales acolo unde se cumulează vulnerabilități educaționale, economice și relaționale. Din datele calitative se desprind câțiva factori principali asociați căsătoriilor și parentalității timpurii:

- Decalaj între norme declarate și practici sociale locale, care normalizează implicit formarea timpurie a cuplurilor;
- Modele familiale și comunitare existente, inclusiv experiențe timpurii în generațiile anterioare;
- Control parental limitat sau inconsistent, cu capacitate redusă de intervenție;
- Influența grupului de egali și dinamica relațiilor de cuplu în adolescență;
- Fragilitatea parcursului educațional (absenteism, repetenție, abandon, dificultăți de continuare a studiilor după nivelul gimnazial);
- Precaritatea economică și lipsa perspectivelor ocupaționale;
- Lipsa educației privind relațiile, sexualitatea și responsabilitatea parentală;
- Vulnerabilități instituționale și administrative, în special în cazul mamelor minore.

Copii și adolescenți intervievați

În discursul copiilor și adolescenților de etnie romă apare relativ clar ideea că momentul potrivit pentru căsătorie sau conviețuire cu partenerul ar trebui să fie, de regulă, după majorat, cel mai frecvent în jurul vârstei de 18–20 de ani. În cazul primului copil, pragul este plasat adesea și mai târziu, după 20 de ani. Aceste răspunsuri sugerează o diferențiere între relațiile afective din adolescență și asumarea rolurilor familiale propriu-zise. Un băiat de 13 ani din mediul rural formulează această distincție explicit: *„să te plimbi, una-alta, la 16–17 ani merge”*, dar *„la 18–19–20 poți să-ți faci o familie”* (băiat, interviu, rural).

În unele cazuri, idealul de amânare este și mai accentuat. O adolescentă de 18 ani din mediul rural consideră că o fată ar trebui să se căsătorească la *„23–24 de ani maxim, dar și atunci ea încă e adolescentă și încă nu are minte”*, iar familia ar trebui întemeiată abia spre *„27, aproximativ 30 de ani”* (fată, interviu, rural). Astfel de răspunsuri arată că, pentru o parte dintre copii, criteriul vârstei este asociat explicit cu ideea de maturitate și cu necesitatea unei stabilități personale sau materiale.

În același timp, copiii sunt conștienți că aceste norme nu coincid întotdeauna cu realitatea observată în jurul lor. O adolescentă de 17 ani din mediul rural relatează: *„Am o verișoară de 15 ani și are o fetiță mică, bebelușă. Și ea are o prietenă care are 15 ani, și aia are o fetiță”* (fată, interviu, rural). O altă fată afirmă că *„mulți băieți din ziua de astăzi se căsătoresc la 16 ani, la 17 ani”* (fată, 14 ani, interviu, rural), chiar dacă, în opinia ei, momentul potrivit ar fi mai târziu. Opiniile indică astfel o tensiune între ceea ce este considerat dezirabil și ceea ce este perceput ca încă posibil sau prezent în comunitate.

Important este că aceste situații nu sunt, în general, prezentate de copii ca modele dezirabile. Dimpotrivă, apare frecvent o justificare pragmatică a amânării parentalității, legată de responsabilitate, resurse și condițiile de viață. O adolescentă de 19 ani din mediul rural spune foarte clar: *„Mai ales dacă sunt cum suntem noi, în situația mea, ce ofer la copil? [...] Nu vreau, nu-mi doresc”* (fată, interviu, rural). În alte răspunsuri, întemeierea unei familii este legată de terminarea școlii, de posibilitatea de „a-l ține” pe copil sau de protejarea propriei adolescențe.

În ceea ce privește luarea deciziilor, interviurile arată un spectru larg: de la control parental mai puternic până la alegere individuală tolerată sau negociată. O fată de 16 ani din mediul urban afirmă direct: *„Da, părinții decid”* (fată, interviu, urban). În alte cazuri, părinții apar mai degrabă ca instanțe de validare sau consultare. Un băiat de 16 ani explică: *„dacă stai cu o fată și dacă o află mama și tata, trebuie să o cunoască și ei”*, dar precizează și că *„e viața ta”* (băiat, interviu, urban). Materialul nu susține, așadar, un model unic, ci mai degrabă un continuum între autoritate parentală, negociere și autonomie relativă a tinerilor.

Părinții copiilor neșcolarizați sau aflați în abandon școlar

Interviurile cu părinții copiilor neșcolarizați indică, la nivel declarativ, o orientare clară către amânarea căsătoriei și a parentalității. Pragul de vârstă invocat este frecvent 18–20 de ani pentru căsătorie și peste 20 de ani pentru primul copil. Totuși, ceea ce este semnificativ în aceste discursuri nu este doar vârsta propriu-zisă, ci cadrul justificativ: întemeierea unei familii este asociată cu maturitatea, autonomia economică și capacitatea de a susține un copil.

O mamă din mediul rural afirmă că tinerii ar trebui *„să-și termine școala, să-și vadă de... să aibă rostul lui, să aibă casa lui, să fie la servici”* (mamă, interviu, rural). O altă respondentă accentuează nevoia de independență a fetelor: *„Să aibă și ea un serviciu, să fie bazată pe viața ei [...] Să fie independentă”* (mamă, interviu, rural). Aceste formulări arată că întemeierea unei familii nu este respinsă ca valoare, ci repoziționată într-un moment ulterior dobândirii unei minime stabilități.

Un element important în discursul acestor părinți este reflecția retrospectivă asupra propriilor traiectorii. Mai multe mame spun explicit că ele însele s-au căsătorit sau au devenit mame foarte devreme, dar nu și-ar dori ca propriii copii să repete această experiență. O mamă de 29 de ani, căsătorită la 13 ani, spune despre fiica ei că ar trebui *„să-și facă mai întâi un viitor pentru ea, să devină o femeie independentă”*, adăugând: *„știu sigur prin experiența mea [...] că i-ar fi foarte greu dacă ar fi micuță și s-ar trezi un copil cu alt copil în brațe, cum am fost eu”* (mamă, 29 ani, interviu, rural). O altă mamă, care a avut primul copil la 16 ani și jumătate, formulează aceeași idee într-o cheie retrospectivă: *„Mi-aș fi dorit să am și eu mintea care o am acum la vârsta care trebuia s-o am”* (mamă, interviu, rural).

În același timp, părinții recunosc că astfel de practici nu au dispărut. Într-un interviu colectiv din mediul rural, participantele spun că *„la noi acuma se mărită la 16, la 15”*, iar o altă respondentă adaugă că există și situații la *„12, la 13 ani”* (mamă, interviu, rural). O familie relatează despre propria fiică faptul că *„s-a măritat cam de mică... la 14 ani; la 15 ani avea și băiat”*, legând explicit situația de abandonul școlar (părinți, interviu, rural). Așadar, normele declarate coexistă cu practici încă prezente în mediul social apropiat.

Interviurile sugerează, de asemenea, că părinții disting între ceea ce consideră ideal și ceea ce reușesc efectiv să controleze. O mamă afirmă: *„Eu degeaba îl țin pe copil și nu știu ce face când iasă afară”* (părinte elev, interviu, rural). Această formulare surprinde bine unul dintre factorii relevanți identificați: limitele controlului parental în raport cu relațiile adolescenților, influența grupului și dinamica vieții cotidiene.

Părinții elevilor aflați în sistemul educațional

Interviurile cu părinții elevilor de etnie romă conturează, în general, o orientare și mai clară către amânarea întemeierii unei familii. Vârstele considerate potrivite sunt, de regulă, mai ridicate, iar discursul este mai strâns legat de educație, muncă, stabilitate și independență. Întemeierea unei familii este plasată mai explicit după finalizarea studiilor sau după dobândirea unui loc de muncă.

Într-un focus-grup din mediul urban, o participantă spune că tinerii *„trebuie să-și facă un rost în viață, trebuie să aibă un loc de muncă”*, iar alta adaugă că la 21–22 de ani *„abia deschizi ochii în viață”* (părinți elevi, focus-grup, urban). În mediul rural, aceeași logică apare în formulări precum: *„să aibă o meserie, o școală”*, *„să aibă o pâine, să aibă o casă a lui”*, *„să se poată realiza un pic”*, și abia apoi *„să aibă gânduri de copii”* (părinți elevi, focus-grup, rural).

În mod particular, în discursul acestor părinți apare mai puternic accentul pe independența fetelor și pe evitarea dependenței economice față de partener. Participanții afirmă că *„majoritatea fetelor nu mai au gândul ăsta de măritat așa devreme, au să termine școala, să se angajeze, să nu mai fie cum era înainte să fie la mâna bărbatului”* (părinți elevi, focus-grup, rural). În același registru, unele mame spun că fetele *„vizează să aibă o afacere”* sau *„să-și ia un permis”* (părinți elevi, focus-grup, rural). În acest context, amânarea familială este asociată mai clar cu autonomia și cu extinderea orizontului aspirațional.

Un element distinct este și discursul despre schimbarea generațională. Mai mulți părinți susțin explicit că lucrurile nu mai sunt ca înainte. O mamă afirmă că *„nu mai sunt cum erau mai demult, să se căsătorească de mici”* și că *„s-au schimbat multe, s-au modernizat chiar foarte mulți de etnie romă”* (părinți elevi, focus-grup, urban). În alte focus-grupuri apar formulări similare: *„acuma fetele s-au deșteptat”*, *„nu mai sunt timpurile care au fost”* (părinți elevi, focus-grup, rural). Aceste formulări indică nu doar schimbări de practici, ci și o schimbare de auto-reprezentare a comunității.

Totuși, și aici este recunoscut decalajul dintre normă și practică. Într-un focus-grup, după formularea unor vârste ideale mai ridicate, una dintre participante admite: *„îs mai repede decât ce spunem noi. Da. Asta-i*

problema” (părinți elevi, focus-grup, rural). Sunt menționate explicit și cazuri de mame minore sau de fete de 16 ani care au deja doi copii. Astfel, deși idealul de amânare este formulat mai clar, părinții nu neagă persistența unor practici timpurii.

În ceea ce privește luarea deciziilor, legitimitatea impunerii partenerului de către familie pare mai redusă decât în cazul familiilor cu copii neșcolarizați. În focus-grupul urban, unele participante spun direct: *„Ne-am văzut, ne-am plăcut, am plecat”*, *„nu mi-a dat-o mama”* (părinți elevi, focus-grup, urban). În alte cazuri, părinții descriu un model de consultare și negociere: *„întrebăm copilul [...] și acceptăm decizia lui, pentru că nu o iau pentru mine, o iau pentru el”* (părinți elevi, focus-grup, urban). Se conturează astfel o recunoaștere mai clară a autonomiei tinerilor, chiar dacă părinții își asumă în continuare un rol de sfătuire și orientare.

Reprezentanții autorităților locale

Interviurile cu actori instituționali de la nivel local (asistenți sociali, mediatori școlari, mediatori sanitari) mută accentul de pe norma ideală pe mecanismele sociale și instituționale care favorizează parentalitatea timpurie. În aceste discursuri, fenomenul este mai rar descris ca simplă „tradiție” și mai frecvent ca rezultat al unor vulnerabilități cumulative.

Un prim aspect este redefinirea fenomenului: mai mulți respondenți spun că nu este vorba întotdeauna de „căsătorie” în sens juridic, ci de concubinaj sau conviețuire timpurie, adesea urmate de apariția unui copil. Un mediator sanitar afirmă: *„De căsătorit, nu se căsătoresc cu acte. Asta este realitatea. Ei trăiesc așa, în concubinaj. Ea rămâne însărcinată, face copil, e minoră”* (mediator sanitar, interviu, urban). Un mediator școlar formulează similar: *„Căsătorii – impropriu spus. Își creează relații [...] dau naștere la vârste foarte mici”* (mediator școlar, interviu, urban).

Autoritățile locale leagă frecvent acest fenomen de abandonul școlar sau de blocarea traseului educațional. De exemplu, unul dintre asistenții sociali intervievați afirmă că *„în momentul în care apare un partener, renunță la școală”* (asistent social, interviu, rural). În alte cazuri, mecanismul este descris invers sau circular: ieșirea din școală reduce orizontul de oportunități și crește probabilitatea orientării către întemeierea timpurie a unei familii. Un exemplu sugestiv din discursul unui mediator sanitar sintetizează această logică: dacă adolescenta nu își continuă educația și *„rămâne acolo în comunitate”*, fără perspectivă educațională sau profesională, *„se uită stânga, se uită dreapta și asta le vine”* (mediator sanitar, interviu, urban).

Mai multe interviuri sugerează că problema este legată nu doar de abandon, ci și de vulnerabilități educaționale anterioare: repetenție, performanță scăzută, lipsa sprijinului familial și dificultăți de continuare a studiilor după gimnaziu. Un asistent social descrie un mecanism relevant: copiii repetă, devin mai mari decât colegii, trăiesc diferența ca rușinoasă și ajung mai ușor să abandoneze școala și să intre în relații de cuplu (asistent social, interviu, rural). Un consilier școlar completează că sarcina în clasa a VII-a sau a VIII-a este, în practică, aproape incompatibilă cu o continuare firească a școlarizării (consilier școlar, interviu, rural).

Un alt nivel important al explicației este cel structural. Un fost consilier școlar, actualmente implicat într-un ONG, afirmă clar că problema nu trebuie citită exclusiv în cheie culturală, ci ca *„o chestie de context”*, legată de absenteism, precaritate și *„cercul vicios al sărăciei”* (fost consilier școlar/ONG, interviu, rural). Această interpretare mută accentul de la tradiție la acumularea intergenerațională a dezavantajului.

În plus, autoritățile insistă că fenomenul nu este uniform între comunități. În unele localități este descris ca aflându-se în diminuare; în altele, încă frecvent. Aceste diferențe locale apar constant în interviuri și sugerează că explicațiile trebuie adaptate contextului, nu generalizate.

O dimensiune distinctă a discursului autorităților este cea instituțional-administrativă. Actorii locali descriu direct dificultățile birocratice produse de parentalitatea minorilor: declararea nașterii, externarea copilului, lipsa actelor, accesul la medic, alocație sau alte drepturi sociale. În unele cazuri, lipsa documentelor copilului blochează accesul la servicii esențiale. Aceste episoade arată că parentalitatea timpurie produce nu doar abandon școlar și precaritate, ci și un lanț de vulnerabilități administrative care afectează inclusiv nou-născutul.

Tot autoritățile menționează că reîntoarcerea în educație după apariția unui copil este posibilă doar în condiții specifice: sprijin familial puternic, programe funcționale și resurse instituționale disponibile. Un mediator școlar spune că sunt foarte puține cazuri în care fetele continuă școala și adaugă că *„soacrele sunt cele care le susțin”* (mediator școlar, interviu, rural). În alte interviuri sunt menționate programe precum „A doua șansă”, dar și limitele lor de implementare.

Unele interviuri introduc și dimensiunea lipsei educației sexuale și relaționale. Un consilier școlar observă că unele fete sunt *„foarte protejate”*, nu au voie să iasă sau să continue studiile, însă tocmai această protecție excesivă, combinată cu lipsa unor cunoștințe despre relații și protecție, face ca atunci când *„dau de un pic de libertate”* (consilier școlar, interviu, rural), să ajungă în situații pe care nu știu să le gestioneze. Analiza calitativă sugerează că întemeierea timpurie a unei familii și parentalitatea minorilor nu pot fi înțelese adecvat nici exclusiv ca expresie a unor „tradiții”, nici exclusiv ca rezultat al unor alegeri individuale. În discuțiile cu toate categoriile de actori apare o repoziționare normativă importantă: majoritatea respondenților valorizează amânarea căsătoriei și a parentalității până la atingerea unei anumite maturități, a unei stabilități și, adesea, până la terminarea școlii. În același timp, există contexte în care aceste norme coexistă cu practici opuse.

În ansamblu, parentalitatea timpurie apare în cercetarea calitativă ca rezultat al interacțiunii dintre fragilitatea parcursului educațional, precaritatea economică, orizonturile limitate de oportunitate, modelele familiale existente, controlul parental incomplet, deficitul de educație relațională și sexuală și vulnerabilitățile instituționale. Din această perspectivă, fenomenul funcționează mai degrabă ca indicator al unor dezavantaje sociale mai largi decât ca expresie a unei singure cauze.

VI.2. ASPIRAȚII EDUCAȚIONALE ȘI FACTORI PERCEPUȚI AI SUCCESULUI ÎN VIAȚĂ

Această secțiune analizează aspirațiile educaționale ale copiilor/tinerilor de etnie romă și modul în care aceștia, alături de părinții lor, definesc și explică succesul în viață. Combinând date cantitative și calitative, analiza urmărește atât reprezentările generale asupra factorilor care conduc la reușită, cât și felul în care aceste reprezentări sunt articulate în experiențele concrete ale copiilor și familiilor acestora. În acest sens, secțiunea evidențiază relația dintre valorizarea educației, aspirațiile formulate și condițiile sociale care facilitează sau limitează transformarea acestora în parcursuri educaționale și profesionale efective.

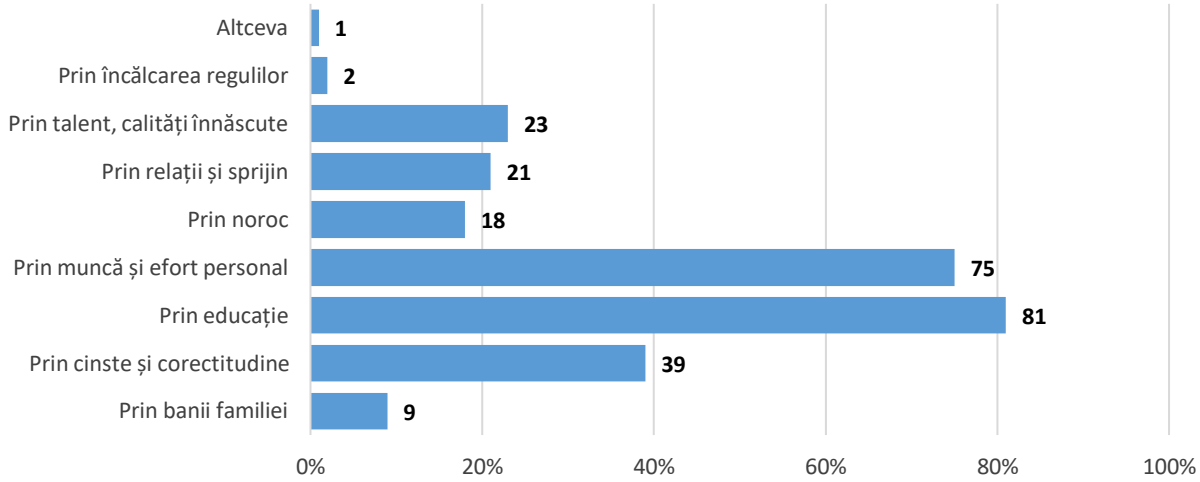
VI.2.1. Aspirațiile elevilor și reprezentările despre succes – date de sondaj

Răspunsurile elevilor la întrebarea privind modalitățile prin care un tânăr poate avea succes în viață conturează, în ansamblu, o reprezentare a reușitei centrată în principal pe educație și efort personal. Cea mai frecvent indicată opțiune este educația, selectată de aproximativ 81% dintre respondenți, urmată de muncă și efort personal, menționate de aproximativ 75% (*respondenții au putut selecta cel mult trei răspunsuri, cele mai importante pentru ei*). La o distanță considerabilă se situează cinstea și corectitudinea, acest răspuns fiind selectat de aproximativ 39% dintre elevi. Alte surse ale succesului sunt invocate mai

rar: talentul sau calitățile înnăscute (≈23% dintre respondenți), relațiile și sprijinul (≈21%), norocul (≈18%) și banii familiei (≈9%). Opțiunile marginale sunt „încălcarea regulilor” (≈2%) și „altceva” (≈1%).

Graficul VI.1. Factorii succesului în viață în percepția elevilor (%)

Q: Cum crezi că un tânăr poate să aibă succes în viață? (Alege maximum 3 răspunsuri, pe care tu le consideri cele mai importante); Sursa: sondajul în rândul elevilor.



Acest profil al răspunsurilor sugerează că, la nivel declarativ, elevii de etnie romă asociază succesul în viață în primul rând cu resurse care pot fi dobândite prin investiție personală – în special educația și munca – și mai puțin cu avantaje externe sau circumstanțiale, precum sprijinul relațional, banii familiei sau norocul. Chiar dacă succesul nu este redus exclusiv la școală, educația apare drept reperul cel mai puternic, ceea ce indică o valorizare explicită a parcursului școlar în imaginarul aspirațional al elevilor.

Analiza pe subgrupuri evidențiază și unele diferențe relevante. Fetele indică mai frecvent decât băieții educația ca factor al succesului (aproximativ 85% față de 77%) și, de asemenea, selectează mai des cinstea și corectitudinea (≈42% față de ≈36%), aceste diferențe fiind semnificative statistic. În schimb, băieții menționează mai frecvent decât fetele talentul/calitățile înnăscute (≈27% față de ≈20%), diferența fiind, de asemenea, semnificativă statistic.

Analiza în funcție de mediul unității școlare evidențiază câteva diferențe semnificative statistic. Elevii din școlile rurale menționează mai frecvent decât cei din școlile urbane norocul (≈22% față de ≈14%), în timp ce elevii din școlile urbane indică mai des relațiile și sprijinul (≈24% față de ≈18%), precum și talentul/calitățile înnăscute (≈26% față de ≈21%). Totuși, atât în rural, cât și în urban, educația și munca rămân de departe cele mai frecvent invocate surse ale succesului.

Diferențe interesante apar în funcție de nivelul de învățământ. Elevii din liceu indică mai frecvent decât cei din gimnaziu și din învățământul profesional munca și efortul personal ca sursă a succesului (≈85%, comparativ cu ≈72% în gimnaziu și ≈75% în învățământul profesional). Tot elevii de liceu selectează mai rar norocul (≈9%) și banii familiei (≈4%) decât elevii din gimnaziu (≈21%, respectiv ≈11%) sau din învățământul profesional (≈12%, respectiv ≈9%). În același timp, elevii din învățământul profesional indică mai rar educația decât ceilalți (≈73%, comparativ cu ≈82% în gimnaziu și ≈82% în liceu). De asemenea, atât elevii de liceu (27%), cât și cei din învățământul profesional (25%) menționează mai frecvent relațiile și sprijinul decât elevii din gimnaziu (18%). Acest tablou sugerează diferențe de accent în modul în care este înțeles succesul între rutele educaționale. În cazul elevilor de liceu, succesul este asociat mai puternic

cu efortul individual și mai puțin cu factori externi precum norocul sau resursele materiale ale familiei. Totodată, în cazul elevilor din învățământul profesional, apare o relativă diminuare a centralității educației în comparație cu alte rute de reușită, iar o posibilă explicație poate fi legată de orientarea mai pragmatică spre muncă și inserție ocupațională rapidă.

Răspunsurile libere incluse la categoria „altceva", deși puține numeric, sunt în mare parte convergente cu tendințele de mai sus. Unele evocă explicit disciplina, ambiția, învățarea, un loc de muncă, afacerile sau ajutorul familiei, confirmând faptul că elevii tind să asocieze succesul mai ales cu mobilizarea personală și cu existența unui sprijin apropiat, nu cu mijloace deviante sau arbitrare.

În ansamblu, datele cantitative indică faptul că elevii participanți la studiu asociază succesul predominant cu educația și efortul personal. Chiar dacă o parte dintre respondenți recunosc și rolul relațiilor, al talentului sau al norocului, acestea ocupă un loc secundar față de ideea că reușita se construiește prin școală, muncă și comportament corect. În secțiunea următoare, aceste rezultate pot fi nuanțate prin datele calitative, care ilustrează cum sunt înțelese concret educația, succesul și condițiile reușitei în contexte familiale și comunitare specifice.

VI.2.2. Perspective calitative asupra aspirațiilor educaționale și succesului

Pentru a îmbogăți imaginea conturată de datele cantitative obținute la nivelul eșantionului reprezentativ de elevi, această secțiune valorifică datele calitative provenite din trei tipuri de surse: (1) interviuri cu adolescenți și copii neșcolarizați sau care au abandonat școala, care oferă o perspectivă directă asupra modului în care aceștia își formulează aspirațiile și percep posibilitățile de reușită; (2) interviuri cu părinți ai acestor copii, care reflectă atât așteptările familiale, cât și constrângerile concrete ce influențează deciziile educaționale; și (3) focus-grupuri cu părinți ai copiilor școlarizați, care evidențiază un tip distinct de raportare la educație, adesea marcat de o investiție mai mare în parcursul școlar și de aspirații educaționale mai explicite. Analiza acestor trei perspective permite surprinderea diferențelor și a tensiunilor dintre valorizarea educației și posibilitățile efective de realizare a aspirațiilor.

Analiza sugerează că problema centrală nu este lipsa valorizării educației, ci fragilitatea mecanismelor prin care această valorizare poate fi susținută în timp. Din interviuri și focus-grupuri se desprind câteva idei centrale:

- ☑ educația este valorizată în principal într-o cheie pragmatică, ca resursă pentru muncă, autonomie și funcționare social adaptativă („descurcare în viață");
- ☑ aspirațiile există, dar sunt adesea slab conectate la trasee educaționale concrete;
- ☑ abandonul școlar este asociat cu acumularea unor vulnerabilități materiale, relaționale și școlare, nu doar cu lipsa de voință sau motivație;
- ☑ părinții copiilor școlarizați formulează, în general, aspirații mai înalte și mai bine articulate decât părinții copiilor neșcolarizați;
- ☑ în discuțiile cu toate categoriile de actori apare o tensiune între valorizarea educației și constrângerile reale ale contextului social.

Copii și adolescenți neșcolarizați sau aflați în abandon școlar

Interviurile realizate cu adolescenți și copii neșcolarizați sau care au abandonat școala arată că, chiar și în absența participării școlare, educația este frecvent apreciată pozitiv. În cele mai multe cazuri, respondenții afirmă explicit că școala este utilă atât pentru fete, cât și pentru băieți și o asociază cu achiziții de bază

necesare vieții adulte: cititul, scrisul, înțelegerea actelor, comunicarea și obținerea unui loc de muncă. O adolescentă de 16 ani din mediul urban spune că anii de școală *„m-au ajutat. Să învăț ceva, să știu... dacă mă angajez, măcar să știu carte, să știu să citesc, să socotesc”* (fată, interviu, urban). În mod similar, un băiat de 16 ani afirmă că școala *„te învață să scrii, să citești. Să te descurci în viață”* (băiat, interviu, urban). În aceste interviuri, educația apare mai ales cu o valoare instrumentală. Școala nu este descrisă, în primul rând, ca experiență abstractă de dezvoltare personală, ci ca resursă concretă pentru angajare, autonomie și evitarea vulnerabilității. Un băiat de 18 ani formulează limpede această dimensiune practică, explicând că lipsa școlii devine vizibilă *„dacă te duci să semnezi ceva și nu știi”*, pentru că *„degeaba am semnat”* dacă nu înțelegi actul (băiat, interviu, urban). În același sens, un alt băiat spune direct: *„O școală să ai, îți trebuie, că te duci undeva, nu știi să citești. Vede unul și altul de tine. Așa trebuie să înveți și carte”* (băiat, interviu, urban).

În același timp, valorizarea declarativă a școlii coexistă cu traiectorii marcate de abandon, ezitare sau participare școlară fragilă. Copiii nu resping, de regulă, educația ca idee, dar adesea nu reușesc să transforme această valorizare într-un parcurs continuu. În unele cazuri, ruptura apare pe fondul repetenției și al rușinii de a rămâne în urmă. O adolescentă de 17 ani din mediul rural spune că a renunțat pentru că *„tot clasa a treia, tot cu copii mici, zic, mă duc mai mult mă fac de râs; nu mă mai duc și nu m-am mai dus”*, deși recunoaște că școala *„mult ajută”* (fată, interviu, rural). Astfel de formulări arată că problema nu este absența aspirațiilor, ci slăbirea relației dintre aspirații și capacitatea de a le susține în timp.

Această fragilitate apare și în modul în care respondenții își imaginează succesul. Mai frecvent decât aspirațiile profesionale strict formulate, succesul este descris în termeni pragmatici și relaționali: casă, familie, serviciu, bani suficienți, independență. O fată de 16 ani spune: *„Aș vrea să-mi găsesc ceva de lucru. Să-mi fac o casă. [...] și când o să fi să mă căsătoresc, să am un copil, să am grijă de el”* (fată, interviu, rural). Un băiat de 16 ani afirmă că își dorește *„un loc de muncă. Să-mi câștig propriii mei bani. Să-mi ajut familia”* (băiat, interviu, rural). În aceste răspunsuri, succesul este mai puțin imaginat ca performanță educațională în sine și mai mult ca dobândire a unui rost propriu.

În cazul băieților, apare mai clar orientarea spre meserie și muncă. Un adolescent de 16 ani definește succesul prin *„să știu meserie”* și se vede lucrând în construcții, eventual ajungând *„cu nivel mai mare”* sau având *„o firmă”* (băiat, interviu, rural). Un alt băiat spune că a învățat meserie *„de când m-am lăsat de școală”* și că își dorește *„o muncă mai bună ca asta”*, *„unde se plătește și mai bine”* (băiat, interviu, rural). La fete, pe lângă teme precum familia, casa și serviciul, apare uneori mai vizibilă nevoia de sprijin relațional. O tânără de 19 ani spune că, pentru a reuși, un tânăr are nevoie de *„susținere”*, de *„o persoană dragă”*, dar leagă reușita și de muncă și autonomie: *„Îmi doresc succes așa mult, mare, decât să pot să muncesc, să-mi fac eu viitorul meu”*; spre finalul interviului, această orientare devine și mai clară: *„Ce am gânduri acuma, muncă. Muncă, muncă, muncă”* (fată, interviu, rural).

Interviurile sugerează și că explicațiile centrate exclusiv pe voința individuală sunt insuficiente. Deși unii respondenți spun că *„alții vrea să învețe, alții nu vrea să învețe”*, în spatele acestor formulări apar frecvent vulnerabilități concrete: lipsuri materiale, responsabilități domestice, conflicte școlare, teamă de colegi, rușinea asociată repetenției sau sentimentul că este deja „prea târziu”. O tânără de 19 ani sintetizează simplu una dintre aceste cauze: *„Posibilitățile”*, explicând că mergea uneori la școală *„fără nimic”* și era ajutată de o prietenă *„cu bani”* și *„cu haine”* (fată, interviu, rural). Un băiat de 13 ani spune că a lipsit pentru că părinții munceau și el trebuia să aibă grijă de sora mai mică. Un alt adolescent afirmă, simultan, că școala contează și că și-ar dori *„să învăț cât mai multe”*, dar că acum *„e prea târziu”*, pentru că a început deja să-și *„facă un rost”* (băiat, 16 ani, interviu, rural). Astfel, datele arată că aspirațiile există, dar sunt adesea slăbite de condițiile în care ar trebui susținute.

Părinții copiilor neșcolarizați sau aflați în abandon școlar

Interviurile cu părinții copiilor neșcolarizați sau aflați în abandon școlar indică, la nivel declarativ, o valorizare clară a educației, atât pentru fete, cât și pentru băieți. În majoritatea cazurilor, părinții afirmă explicit că școala este importantă *„la fel”* pentru ambele genuri și o asociază cu posibilitatea de a obține un loc de muncă, un venit propriu și o viață mai stabilă. O mamă din mediul urban spune: *„La fel. Și fetele, și băieții să știe carte. [...] Școala este importantă”* (mamă, interviu, urban), iar o mamă din mediul rural afirmă că *„toți trebuie să aibe aceeași educație”* (mamă, interviu, rural).

Și în cazul părinților, această valorizare este formulată mai ales într-o cheie pragmatică. Educația contează pentru că îl ajută pe copil *„să știe carte”*, *„să aibă o meserie”*, *„să poată munci”* și *„să aibă un venit”*. O bunică spune despre nepoata ei că și-ar dori *„să-și găsească și ea un post de muncă”*, *„să aibă și ea un venit”* (bunică, interviu, rural), iar o mamă afirmă că, dacă ai școală, *„te poți angaja oriunde”*, în timp ce *„dacă nu ai școală, nu te ia nică”* (mamă, interviu, rural). Prin urmare, școala este valorizată mai ales ca resursă de autonomie și supraviețuire.

În unele interviuri, succesul este definit mai larg, ca o combinație de muncă, stabilitate materială, familie și liniște. O bunică din mediul urban spune că un tânăr realizat ar trebui *„să aibă să muncească”*, *„să aibă și el un venit, să aibă o casă bună”*, *„să poată să aibă și el un copil la viața lui, să-l crească bine”* (bunică, interviu, urban). Alte mame formulează aceeași idee într-un registru mai afectiv: *„să-i văd eu la casa lor”*, *„să fie ei fericiți”*, *„să nu ducă lipsă de nimica”* (mame, interviuri, rural). În aceste răspunsuri, reușita rămâne puternic ancorată în stabilitatea familială și economică.

Totuși, la fel ca în interviurile cu copiii, discursul părinților este marcat de tensiunea dintre ideal și posibil. Mulți părinți spun că și-ar dori pentru copii școală, serviciu și autonomie, dar aduc în discuție imediat limitele concrete ale continuării studiilor. Tema *„posibilităților”* apare frecvent. O bunică din mediul urban spune despre un nepot că nu va continua după clasa a opta *„că n-are posibilități”* (bunică, interviu, urban), iar o mamă din mediul rural afirmă despre propria biografie: *„n-am avut nicio posibilitate”* să continui școala (mamă, interviu, rural). În alte fragmente apar lipsa locurilor de muncă în comunitate, distanța față de școală sau liceu, lipsa resurselor pentru formare și insecuritatea locuirii. Aceste constrângeri fac ca valorizarea educației să nu se poată transforma ușor într-un parcurs susținut.

Mai mult, părinții nu explică neparticiparea școlară exclusiv prin contextul economic, ci invocă și voința copilului, influența relațiilor afective și fragilitatea controlului parental în adolescență. O mamă spune despre fiica ei că *„a trecut a VIII-a și când să treacă a IX-a, n-a mai vrut să mai se ducă, că și-a făcut prieten”* (mamă, interviu, rural). În alte interviuri, apare ideea că traseul educațional poate fi oricând perturbat de anturaj, de relații sau de decizii adolescentine. Astfel, părinții combină adesea aspirații educaționale clare cu sentimentul că acestea pot fi foarte ușor deviate de context.

Această tensiune devine deosebit de vizibilă în discursurile marcate de regret. O mamă povestește despre fiica ei că *„a fost prima pe școală”*, dar *„n-a mai vrut să dea la liceu [...], s-a măritat”*, exprimând explicit regretul că nu a continuat: *„Ar fi terminat facultatea, să facă și ea ceva. Un doctor, o asistentă”* (mamă, interviu, rural). O altă mamă afirmă despre propriii copii: *„Pentru ei mi-aș dori mult mai mult decât am putut eu și taică-su”* (mamă, interviu, rural). Aceste formulări arată că abandonul școlar este adesea perceput și de părinți ca o pierdere de oportunitate, nu ca un rezultat firesc sau dezirabil.

În ceea ce privește statutul social conferit de educație, părinții indică, în general, o valorizare pozitivă, chiar și în comunități în care modelele concrete de mobilitate educațională sunt rare. Unele mame spun că persoanele cu mai multe studii sunt *„mai bine văzute”*, *„respectate”* sau percepute ca *„ceva wow”*,

„altcumva”, „deja un domn în fața tuturor” (mame, interviuri, rural). În același timp, există și situații în care părinții recunosc că astfel de exemple aproape lipsesc din comunitatea lor, chiar dacă ideea de prestigiu educațional este menținută simbolic. Astfel, educația apare ca valoare recunoscută, dar nu întotdeauna susținută de exemple concrete de reușită în proximitatea imediată.

Părinții copiilor școlarizați

În cazul părinților ai căror copii sunt integrați în sistemul educațional, discursul este, în ansamblu, mai orientat spre continuitate, progres și valorificarea oportunităților educaționale. Comparativ cu părinții copiilor neșcolarizați, acești respondenți formulează mai frecvent aspirații educaționale explicite și mai înalte: finalizarea liceului, continuarea până la facultate, dezvoltarea unei profesii stabile.

În planul aspirațiilor, apare frecvent ideea continuării studiilor *„cât o vrea”* sau *„cât poate să ducă”*, ceea ce sugerează o combinație între valorizarea educației și respectarea autonomiei copilului. Totodată, mulți părinți afirmă explicit obiective mai ambițioase: *„până la facultate”*, *„să termine facultatea”* (focus-grupuri părinți elevi). Chiar și atunci când aceste aspirații sunt temperate de realism – *„până la 12 clase... dar mai încolo... mai greu”* – discursul rămâne mai articulat și mai orientat spre continuitate decât în interviurile cu alți actori.

Un element central în aceste perspective este accentul pe susținerea activă din partea familiei. Educația este văzută ca proces în care implicarea parentală contează decisiv, fie prin încurajare, fie prin monitorizare sau intervenție directă. Un părinte spune: *„dacă eu n-am putut și n-am avut posibilități, măcar el să facă ceva, să fie ceva”* (părinte elev, focus-grup). În alt caz, susținerea parentală este formulată foarte ferm: *„Dacă zice că nu mai vrea să meargă la școală [...] vorbesc cu doamna directoare [...] o să se întoarcă înapoi. Și o să continue. Nu se lasă”* (părinte elev, focus-grup). Acest tip de discurs indică nu doar aspirații mai înalte, ci și o asumare mai puternică a rolului familiei în menținerea copilului în școală.

Cu toate acestea, și aici apar constrângeri importante, în primul rând economice. Costurile educației după nivelul obligatoriu sunt percepute ca dificil de susținut: *„problema e și problema banilor [...] trebuie să plătești”*, *„facultatea [...] acolo e cheltuială”* (focus-grupuri părinți elevi). Chiar și acolo unde există oportunități instituționale, costurile indirecte – transport, cazare, întreținere – rămân obstacole semnificative. Prin urmare, un cadru familial mai favorabil educației nu elimină constrângerile structurale.

Părinții semnalează și factori școlari și relaționali care influențează parcursul copiilor. Relația cu profesorii este evaluată diferențiat, iar capacitatea acestora de a lucra adecvat cu elevi diferiți este considerată esențială: *„ca profesor trebuie să te comporți [...] nu la nivelul cel mai sus... ci la fiecare”* (părinte elev, focus-grup). De asemenea, apar frecvent referiri la conflict, violență și bullying în mediul școlar: *„parcă am trăi în junglă”*; *„dacă un coleg îi zice celuilalt tot timpul că ești un prost [...] ar putea să afecteze viitorul lui”* (focus-grupuri părinți elevi). În unele cazuri sunt menționate și experiențe explicite de discriminare etnică, care afectează direct relația copilului cu școala: *„m-a făcut țigan [...] și băiatu n-a mai intrat la ora ei niciodată”* (părinte elev, focus-grup).

Un element distinctiv al acestui grup este prezența unor modele de succes educațional, care funcționează ca repere aspiraționale și ca dovadă că reușita este posibilă. În interviuri apar exemple precum: *„A terminat facultatea [...] lucrează avocat definitiv în București”* sau *„a luat bursă de merit în fiecare an, și la facultate și la liceu”* (focus-grupuri părinți elevi). Astfel de modele au un rol important, pentru că oferă validare concretă ideii că educația poate produce mobilitate și statut.

Definirea succesului în viață este, în aceste interviuri, mai complexă decât simpla performanță școlară. Succesul este asociat cu autonomie și stabilitate – *„să fie pe picioarele lui”* –, cu familie și muncă – *„să aibă o afacere a lui și să aibă o familie”* –, dar și cu caracter și educație morală: *„șapte ani de acasă... poate să aibă 10 facultăți, dacă n-are caracter [...] n-are niciun rost”* (focus-grupuri părinți elevi). Totodată, părinții recunosc o tensiune între valorile declarate și ierarhiile efective din comunitate, unde capitalul economic este uneori perceput ca având o valoare simbolică mai mare decât educația: *„cei cu bani”*, *„banii face omul”* (focus-grupuri părinți elevi). Această disonanță arată că aspirațiile educaționale sunt construite într-un context social în care succesul poate fi măsurat și prin alte criterii decât școala.

Analiza comparativă a celor trei tipuri de perspective evidențiază un model convergent, dar tensionat, al raportării la educație și succes. Atât copiii și adolescenții neșcolarizați, cât și părinții acestora și părinții copiilor școlarizați formulează, la nivel declarativ, o valorizare clară a educației și o asociază cu un viitor mai stabil, autonomie economică și integrare socială. Diferențele dintre grupuri nu apar atât în planul valorilor exprimate, cât mai ales în gradul de articulare a aspirațiilor și în capacitatea de a le ancora într-un traseu educațional concret și sustenabil. În cazul copiilor și adolescenților neșcolarizați, aspirațiile sunt frecvent prezente, dar rămân slab conectate la mijloacele necesare pentru realizarea lor. În cazul părinților copiilor neșcolarizați, discursul reflectă o combinație de valorizare a educației și realism privind constrângerile structurale și relaționale, în timp ce părinții copiilor școlarizați exprimă, în general, aspirații mai ridicate și o implicare mai activă în susținerea parcursului educațional. Din această perspectivă, datele calitative sugerează că problema centrală nu este absența aspirațiilor educaționale, ci fragilitatea mecanismelor prin care acestea sunt transformate în parcursuri educaționale continue. Această disociere între aspirații și posibilități reale de realizare este alimentată de factori multipli – economici, instituționali, relaționali și simbolici – și oferă o cheie de interpretare pentru rezultatele cantitative prezentate anterior, în care valorizarea educației coexistă cu niveluri ridicate de risc educațional.

VI.3. ROLURI DE GEN ÎN FAMILIE ȘI SOCIETATE – ABORDARE CALITATIVĂ

Această secțiune analizează modul în care sunt reprezentate rolurile de gen în familie și societate din perspectiva a trei categorii de respondenți: copii și adolescenți neșcolarizați sau în abandon școlar, părinți ai acestora și părinți ai copiilor școlarizați. Analiza urmărește atât distribuția atribuțiilor în cadrul gospodăriei – îngrijirea copiilor, treburile casnice, participarea la muncă, susținerea financiară a gospodăriei și luarea deciziilor – cât și modul în care aceste reprezentări se raportează la educație și la traiectoriile de viață ale fetelor și băieților.

Analiza datelor calitative evidențiază că, în rândul tuturor categoriilor de respondenți, persistă ca reper dominant o viziune tradițională asupra rolurilor de gen, în care femeia este asociată în principal cu spațiul domestic, îngrijirea copiilor și organizarea vieții cotidiene, iar bărbatul cu munca remunerată, activitățile desfășurate în afara casei și susținerea economică a familiei. Totuși, această reprezentare nu este complet rigidă. În relație cu toate cele trei categorii de actori apar și formule de flexibilizare: participarea femeilor la muncă, împărțirea unor responsabilități și luarea deciziilor în comun.

Privite comparativ, interviurile sugerează că diferențele dintre grupuri nu sunt unele de structură, ci mai degrabă de intensitate și nuanță. Modelul tradițional rămâne dominant, dar este reinterpretat pragmatic în funcție de condițiile de viață, de experiențele familiale concrete și de aspirațiile legate de stabilitate și autonomie.

Analiza acestor date conturează câteva idei principale:

- ☑ rolurile de gen sunt definite predominant în termeni tradiționali, mai ales în raport cu munca domestică și susținerea economică;
- ☑ normele declarate sunt frecvent formulate pornind de la modelul familiei de origine;
- ☑ apar forme de flexibilizare, în special în raport cu munca remunerată a femeilor și cu luarea deciziilor în comun;
- ☑ sfera îngrijirii copiilor rămâne cel mai puternic feminizată;
- ☑ în cazul părinților copiilor școlarizați apare o deschidere mai explicită spre egalitate în educație și cooperare familială, fără a elimina complet diviziunea tradițională a responsabilităților.

Copii și adolescenți neșcolarizați sau aflați în abandon școlar

Interviurile cu adolescenți și copii romi neșcolarizați indică, drept tendință dominantă, o viziune încă puternic tradițională asupra împărțirii responsabilităților între femei și bărbați. În cele mai multe cazuri, femeia este asociată cu gospodăria și îngrijirea copiilor, iar bărbatul cu munca desfășurată „pe afară" și cu aducerea banilor în casă. O fată de 16 ani din mediul urban rezumă foarte clar această împărțire: *„Treaba femeii să fie să aibă grijă de copii, să aibă grijă de casă. Și băiatul să se ducă să muncească, să aibă grijă de familie"* (fată, interviu, urban). Un băiat de 16 ani formulează aproape identic: *„Treaba bărbatului e pe afară"*, iar treaba femeii este *„prin casă"*; bărbatul se ocupă de *„animale, tractoare"* și, *„normal"*, de aducerea banilor (băiat, interviu, urban).

Aceeași perspectivă apare frecvent și în mediul rural. O adolescentă de 17 ani descrie familia în termeni foarte tradiționali: *„tati muncește, mami stă acasă cu noi"* (fată, interviu, rural). Un băiat afirmă că *„femeia să crească copiii și să facă curățenie, să facă mâncare. Și bărbatul să se ocupe [de] lemne, bani în casă și ce mai trebuie"*, precizând că locul de muncă ar trebui să-l aibă *„bărbatul"* (băiat, interviu, rural). Aceste formulări arată că, pentru mulți dintre respondenți, modelul familial legitim rămâne unul clar diferențiat pe sexe.

Totuși, datele calitative analizate nu indică o uniformitate perfectă. În unele interviuri apar formule mai flexibile, care sugerează împărțirea responsabilităților sau cel puțin recunoașterea faptului că rolurile pot fi negociate. O fată din mediul rural spune foarte clar că *„amândoi"* ar trebui să meargă la muncă, *„și mama și tata"* ar trebui să aibă grijă de copii, iar deciziile trebuie luate de *„ambii părinți"* (fată, interviu, rural). O tânără de 19 ani descrie familia de origine într-o formulă mixtă: tatăl aducea venitul, mama era casnică, dar deciziile *„le luau amândoi"*, pentru că *„de fiecare dată tata o întreba pe mama"* (fată, interviu, rural). Aici, diferențierea rolurilor coexistă cu recunoașterea unui parteneriat decizional.

Un exemplu interesant de flexibilizare apare și în cazul unui băiat de 18 ani din mediul rural, care afirmă că într-o familie trebuie *„să tragă amândoi în același cântar"*, chiar dacă adaugă imediat că *„bărbatul e mai tare, trebuie să facă el mai mult"*. Tot el introduce însă o logică a reciprocității: *„Dacă nu găsește ea de lucru, sunt eu. Dacă nu găsesc eu, este ea și tot așa"* (băiat, interviu, rural). Acest tip de răspuns nu abandonează complet modelul tradițional, dar sugerează o deschidere către cooperare și adaptare pragmatică.

De altfel, în mai multe interviuri apare ideea că și femeile pot munci, mai ales atunci când contextul economic o cere. O fată de 14 ani spune inițial că bărbatul trebuie să muncească, iar femeia să se ocupe de casă, dar adaugă imediat: *„câteodată trebuia să muncească și ea"*, iar apoi conchide că acest lucru *„ar fi ceva frumos"* (fată, interviu, rural). O altă adolescentă răspunde despre bani: *„Și mama și tata"* ar trebui să-i aducă în casă (interviu, rural). Aceste formulări sugerează nu o respingere a modelului tradițional, ci mai degrabă o flexibilizare parțială a acestuia.

Un aspect important este că mulți respondenți își formulează viziunea despre rolurile de gen pornind de la observarea directă a propriei familii. Adesea, ceea ce *„ar trebui”* să facă femeia și bărbatul se suprapune cu ceea ce fac, de fapt, mama și tatăl în gospodăria de origine. De aceea, normele declarate pot rămâne tradiționale chiar și atunci când practicile reale sunt mai mixte. În unele cazuri, această distribuție se extinde și intergenerațional: o fată de 18 ani descrie o organizare domestică în care mama are grijă *„de casă”* și *„de copii”*, iar ea, ca fiică mai mare, îi ajută pe frații mai mici la teme (fată, interviu, rural).

Datele mai arată că, atunci când este vorba despre îngrijirea copiilor bolnavi sau despre sprijinul școlar, răspunsurile sunt ceva mai puțin rigide decât în cazul muncii casnice sau al aducerii banilor în casă. Un băiat de 13 ani spune că atunci când copiii sunt bolnavi ar trebui să aibă grijă de ei *„ambii de fapt”* (băiat, interviu, rural). Cu toate acestea, pentru activități precum gătitul, curățenia sau munca remunerată, asocierile rămân mult mai puternic structurate de normele de gen.

În ansamblu, interviurile cu copii și adolescenți neșcolarizați conturează o reprezentare predominant tradițională a rolurilor de gen, dar nu complet monolitică. Mai degrabă decât o opoziție simplă între modele tradiționale și egalitare, datele sugerează existența unui continuum: de la distribuții foarte clar diferențiate ale rolurilor, până la versiuni mai flexibile, în care nucleul tradițional este păstrat, dar sunt admise forme de cooperare și adaptare pragmatică.

Părinții copiilor neșcolarizați

Interviurile cu părinții copiilor neșcolarizați relevă, la rândul lor, predominanța unei viziuni tradiționale asupra rolurilor de gen, care reproduce o diviziune clasică a muncii: femeia este responsabilă de gospodărie și de copii, iar bărbatul de munca remunerată și susținerea economică a familiei. O bunică de 67 de ani din mediul urban formulează această împărțire foarte concis: *„Partea femeii: căsnicie. Și a bărbatului: serviciu”* (bunică, interviu, urban). O mamă din mediul rural afirmă fără echivoc că *„bărbatul trebuie să se ducă la serviciu [...] să aducă bani”*, în timp ce *„femeia trebuie să aibă grijă de copii [...] de gospodărie, de casă, de tot”*, adăugând că *„altfel n-ai cum”* (mamă, 36 ani, interviu, rural).

Totuși, spre deosebire de răspunsurile copiilor, în discursul părinților apare mai frecvent ideea că aceste roluri pot fi împărțite sau negociate. O mamă din mediul urban afirmă explicit că *„treburile gospodăriei să se facă împreună”* (mamă, interviu, urban), iar o altă respondentă din rural spune că, ideal, *„să aibă și loc de muncă și în casă și bărbatul la fel”*, chiar dacă adaugă imediat, realist, că *„ai noștri nu prea fac de fel și tot noi le facem”* (mamă, interviu, rural). Acest tip de formulare surprinde bine tensiunea dintre un ideal bazat și pe cooperare și persistența practicilor cotidiene tradiționale.

Aceeași combinație între tradiție și flexibilizare apare în modul în care părinții discută despre participarea femeilor la muncă. În unele cazuri, ideea că femeia ar trebui să aibă un loc de muncă este acceptată explicit, fără a elimina însă responsabilitățile domestice. O mamă afirmă că rolul femeii este *„să se ocupe de casă, de copii, de educația copiilor”*, dar răspunde ferm *„da”* atunci când este întrebată dacă este important ca femeia să muncească (mamă, 40 ani, interviu, rural). În astfel de răspunsuri, femeia este plasată într-o dublă responsabilitate: să susțină în continuare spațiul domestic, dar și, dacă este posibil, să contribuie economic.

Cel mai elaborat exemplu de reconfigurare a rolurilor apare în cazul unei mame de 29 de ani din mediul rural, care descrie o organizare familială bazată pe complementaritate și decizie comună. Deși afirmă că femeia este *„capu’ familiei”* în sensul că *„de la ea pleacă și educație și respect și bun simț și iubire și armonie și înțelegere și totul”*, ea subliniază că treburile casei sunt împărțite – *„soțul e chitit pe gătit”* – iar deciziile importante sunt luate *„doar împreună”* (mamă, interviu, rural). În plus, insistă asupra independenței

economice a femeii: *„e un plus să lucrăm amândoi”* și *„tre’ să învățăm să fim pe piciorul nostru”*. Această perspectivă introduce explicit ideea autonomiei feminine, relativ rar formulată în celelalte interviuri.

În același timp, chiar și în perspectivele mai puțin tradiționale, rolul femeii în îngrijirea copiilor rămâne central și rar contestat. Flexibilizarea rolurilor vizează mai ales dimensiunea economică și decizională, în timp ce sfera îngrijirii rămâne predominant feminizată. Femeia este asociată aproape constant cu educația copiilor, cu îngrijirea lor în situații de boală și cu organizarea vieții cotidiene, în timp ce implicarea bărbatului în aceste activități apare mai rar sau în termeni secundari.

În general, interviurile cu părinții copiilor neșcolarizați conturează un model de gen în care normele tradiționale rămân dominante, dar sunt însoțite de adaptări pragmatice. Pe de o parte, persistă ideea unei diviziuni clare: bărbatul ca principal susținător economic, femeia ca responsabilă pentru casă și copii. Pe de altă parte, apar tot mai frecvent referințe la angajarea femeilor, la împărțirea responsabilităților și la luarea deciziilor în comun. Această eterogenitate sugerează că normele de gen nu sunt fixe, ci se află într-un proces de ajustare.

Părinții copiilor școlarizați

În cazul părinților copiilor școlarizați se conturează, de asemenea, o perspectivă nuanțată asupra rolurilor de gen, în care normele tradiționale coexistă cu o deschidere mai explicită către egalitate, mai ales în ceea ce privește educația și participarea economică a femeilor. Astfel, apare relativ frecvent ideea că fetele și băieții ar trebui să aibă șanse educaționale egale. O mamă de 34 de ani din mediul urban afirmă fără echivoc că *„nu există nicio diferență”*, educația fiind *„aceeași”* pentru fete și băieți (mamă, focus-grup, urban).

Totuși, această valorizare a egalității în educație nu se traduce automat într-o redefinire completă a rolurilor din familie. În multe cazuri, discursul combină ideea de egalitate a șanselor cu o viziune încă tradițională asupra responsabilităților domestice. O mamă afirmă că *„femeia e casnică”*, responsabilă de gospodărie și de copii, în timp ce *„bărbatul trebuie să aducă bani, să întrețină familia”* (mamă, focus-grup, urban). Astfel, egalitatea educațională este mai ușor acceptată decât egalizarea deplină a rolurilor familiale.

În același timp, părinții copiilor școlarizați descriu mai frecvent aranjamente familiale în care responsabilitățile sunt împărțite sau negociate. În mai multe focus-grupuri apare ideea că *„femeia face și ce face bărbatul”* și invers, sugerând o anumită flexibilitate a rolurilor, mai ales în condiții de presiune economică. Totuși, această formulare este adesea limitată de practicile concrete: în realitate, *„mai mult mamele”* se ocupă de copii, de teme și de îngrijirea zilnică, în timp ce bărbații rămân mai puternic asociați cu asigurarea veniturilor familiei. Prin urmare, discursul devine mai egalitar, dar distribuția efectivă a sarcinilor rămâne inegală.

Un element distinctiv în aceste interviuri este accentul mai clar pe cooperare și pe luarea deciziilor în comun. Mai mulți părinți afirmă că deciziile importante se iau de către *„amândoi”*, că *„ne consultăm”* și că este necesar *„să informezi unul pe altul”*, mai ales în chestiuni legate de copii și de educația lor (focus-grupuri părinți elevi). Această dimensiune a parteneriatului este mai vizibilă decât în alte categorii de interviuri și sugerează o slăbire relativă a modelului strict ierarhic.

În același timp, răspunsurile indică și persistența unor diferențieri în socializarea fetelor și a băieților. În unele cazuri, părinții consideră că fetele trebuie să fie *„mai liniștite”*, *„de casă”* și mai protejate, în timp ce băieții sunt încurajați să participe mai mult la activități din afara gospodăriei. O participantă afirmă că nu și-ar lăsa fiica *„la 12-13 ani să iasă afară”* la activități mai dure, în timp ce pentru un băiat *„mai merge”* să ajute

la munci exterioare (părinți elevi, focus-grup, urban). Totuși, aceste poziții sunt uneori contestate chiar în interiorul aceluiași grup, unde alte participante insistă că și fetele *„trebuie să știe să facă de toate”*, inclusiv activități considerate tradițional masculine.

În ansamblu, și în cazul părinților copiilor școlarizați se conturează un model de gen aflat într-o etapă de flexibilizare. Diviziunea tradițională a rolurilor rămâne un reper important, dar este mai frecvent completată de referințe la egalitatea în educație, la participarea femeilor la muncă și la cooperarea în familie. Răspunsurile sugerează, așadar, o deschidere mai mare către modele relaționale bazate pe parteneriat și adaptare, chiar dacă în practică responsabilitățile de îngrijire continuă să fie asumate în principal de femei.

Privite comparativ, cele trei perspective indică mai degrabă variații de intensitate decât diferențe structurale majore în ceea ce privește normele de gen. Atât copiii și adolescenții, cât și părinții – indiferent de statutul școlar al copiilor – reproduc în mare măsură un model tradițional, în care femeia este asociată cu îngrijirea familiei și cu treburile casnice, iar bărbatul cu munca din afara gospodăriei și susținerea economică a familiei.

În același timp, în toate categoriile apar elemente de flexibilizare: participarea femeilor la activități remunerate, împărțirea unor responsabilități și luarea deciziilor în comun. Aceste elemente nu anulează modelul tradițional, dar arată că el este reinterpretat și adaptat în funcție de resursele disponibile, de experiențele de viață și de aspirațiile legate de educație, stabilitate și mobilitate socială. Din această perspectivă, datele calitative sugerează că normele de gen nu sunt statice, ci se află într-un proces de ajustare, în care tradiția rămâne reper, dar nu mai funcționează întotdeauna ca model exclusiv.

VI.4. CONCLUZII **ȘI RECOMANDĂRI**

Concluzii

☑ Analiza realizată în acest capitol evidențiază faptul că valorile, normele și aspirațiile exprimate de copiii și părinții de etnie romă nu pot fi reduse la opoziții simple de tipul „tradițional” versus „modern” sau „motivație” versus „lipsă de interes”. Datele cantitative și calitative converg spre o imagine mai complexă, în care valorizarea educației, amânarea întemeierii unei familii și deschiderea către o împărțire mai flexibilă a rolurilor de gen coexistă cu vulnerabilități structurale persistente, oportunități educaționale inegale și contexte comunitare în care tranzițiile timpurii către roluri adulte rămân încă prezente. În ansamblu, rezultatele sugerează că problema centrală nu este absența valorilor favorabile educației, ci fragilitatea mecanismelor prin care aceste valori pot fi susținute și transformate în parcursuri educaționale continue și în tranziții mai sigure către viața adultă.

☑ Un prim rezultat important este că majoritatea elevilor indică vârste de peste 18 ani ca fiind potrivite pentru căsătorie sau locuire cu partenerul și pentru nașterea primului copil, iar educația este asociată în mod clar cu succesul în viață. În același timp, datele calitative arată că aceste norme declarate coexistă cu practici și constrângeri care pot devia traiectoriile reale ale copiilor: abandon școlar, repetenție, sărăcie, responsabilități familiale timpurii, lipsa perspectivelor educaționale și profesionale, precum și dificultăți instituționale de sprijin. De asemenea, în ceea ce privește rolurile de gen, cercetarea calitativă indică persistența unui model predominant tradițional, dar și apariția unor forme de flexibilizare, mai ales în raport cu participarea femeilor la muncă și cu luarea deciziilor în comun în familie. Aceste rezultate sugerează că intervențiile relevante trebuie să pornească de la nevoia de a reduce distanța dintre aspirații și posibilitățile reale de realizare a acestora.

Recomandări

- Consolidarea menținerii în școală a elevilor în punctele de risc educațional crescut, în special la tranziția dintre gimnaziu și liceu/învățământ profesional. Datele analizate în acest capitol arată că tocmai în aceste momente riscul de întrerupere a traseului educațional și de orientare timpurie către roluri familiale sau ocupaționale premature se accentuează. În consecință, sunt necesare măsuri de identificare timpurie a elevilor aflați în risc, de monitorizare sistematică a absențelor și repetenției, precum și intervenții integrate la nivelul școlii, prin implicarea diriginților, consilierilor școlari, mediatorilor școlari și familiei.

- Sprijin material și logistic pentru continuarea educației. În numeroase interviuri, părinții și copiii nu contestă utilitatea școlii, ci descriu dificultăți concrete legate de costuri, transport, cazare, distanță sau lipsa unor resurse minime pentru participare. Acest lucru sugerează necesitatea consolidării burselor sociale și a altor forme de sprijin financiar predictibil, a facilităților de transport pentru elevii din zone izolate, precum și a unor soluții locale pentru accesul la liceu și învățământ profesional, mai ales în comunitățile rurale și marginalizate.

- Întărirea serviciilor de consiliere școlară și a sprijinului psiho-social, inclusiv pe teme legate de relații, decizii de viață, roluri de gen, autonomie, bullying și discriminare. Datele analizate arată că abandonul școlar și parentalitatea timpurie nu apar doar pe fondul dificultăților materiale, ci și în contexte marcate de rușine, conflict, experiențe școlare negative, protecție excesivă sau lipsă de informații relevante pentru gestionarea relațiilor și a sexualității. În acest sens, este necesară dezvoltarea unor intervenții de educație pentru sănătate și viață de familie adaptate vârstei și contextului local, precum și extinderea accesului real la consiliere școlară în școlile frecventate de copii din grupuri vulnerabile.

- Lucrul sistematic cu părinții și cu membrii comunității, nu doar cu elevii. Capitolul arată clar că părinții formulează, în multe cazuri, aspirații educaționale ridicate pentru copii, dar se confruntă cu limite reale de resurse, control și orientare. De aceea, sunt necesare programe de sprijin parental și de colaborare școală-familie care să fie construite pe informare, dialog și sprijin concret. În mod particular, ar fi utile activități de informare privind traseele educaționale după gimnaziu, costurile reale și oportunitățile existente, drepturile elevilor, sprijinul disponibil pentru continuarea studiilor și consecințele sociale, educaționale și administrative ale parentalității timpurii.

- Consolidarea unei abordări instituționale intersectoriale. Prevenirea abandonului școlar, a parentalității timpurii și a blocării tranzițiilor educaționale nu poate fi lăsată exclusiv în sarcina școlii. Sunt necesare mecanisme de colaborare mai funcționale între școală, servicii de asistență socială, mediatori școlari și sanitari, autorități locale și servicii medicale, astfel încât situațiile de risc să fie identificate mai devreme, iar sprijinul oferit copiilor și familiilor să fie coerent și continuu. În general, datele analizate sugerează că intervențiile cu cea mai mare probabilitate de eficiență sunt cele care combină sprijinul educațional, suportul material, consilierea și colaborarea comunitară, reducând astfel distanța dintre ceea ce copiii și părinții consideră dezirabil și ceea ce reușesc efectiv să realizeze.

Precizări privind interpretarea rezultatelor obținute pe baza răspunsurilor elevilor la chestionar

Rezultatele comparative prezentate în acest raport pe baza răspunsurilor elevilor (de exemplu, comparații între fete și băieți, între cei care învață în școli rurale și cei din școli urbane, între cei care învață în ciclul gimnazial și cei din liceal sau profesional etc.) reflectă, de regulă, diferențe care au fost testate statistic și s-au dovedit a fi semnificative, utilizând metode de analiză compatibile cu designul de eșantionare al studiului. Pentru a evita încărcarea excesivă a textului, detaliile tehnice aferente acestor analize nu sunt prezentate în capitolele principale.

Documentația metodologică completă, incluzând procedurile statistice aplicate, valorile indicatorilor statistici, coeficienții estimați, erorile standard, intervalele de încredere și valorile p, precum și modul de construcție a indicatorilor și a scalelor, este disponibilă în anexele tehnice corespunzătoare fiecărei teme investigate. Aceste materiale pot fi furnizate la cerere.

Raportul evidențiază doar diferențele semnificative statistic. Rezultatele care nu ating pragul de semnificație statistică sunt omise, cu excepția situațiilor în care menționarea lor este necesară pentru o înțelegere corectă a concluziilor; în astfel de cazuri, lipsa semnificației statistice este indicată în mod explicit.

Bibliografie

1. **Arnett, Jeffrey.** (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. The American Psychologist. 55. 469-80. 10.1037//0003-066X.55.5.469.
2. **Bartram, David.** (2023). Does belief in meritocracy increase with inequality? A reconsideration for European countries. The British Journal of Sociology. 74. 763-780. 10.1111/1468-4446.13042.
3. **Billari, Francesco & Liefbroer, Aart.** (2010). Towards a New Pattern of Transition to Adulthood?. Advances in Life Course Research. 15. 59-75. 10.1016/j.alcr.2010.10.003.
4. **Castillo JC, Laffert A, Carrasco K and Iturra-Sanhueza J** (2025). Perceptions of inequality and meritocracy: their interplay in shaping preferences for market justice in Chile (2016–2023). Front. Sociol. 10:1634219. doi: 10.3389/fsoc.2025.1634219
5. **Castillo, Juan & Salgado, Mauricio & Carrasco, Kevin & Laffert, Andreas.** (2024). The Socialization of Meritocracy and Market Justice Preferences at School. Societies. 14. 214. 10.3390/soc14110214.
6. **Fergie, G., Smith, K., Vaczy, C., Mackenzie, M., & Hilton, S.** (2025). Health inequalities and contemporary youth: Young people's accounts of the social determinants of health in an 'austere meritocracy'. Sociology of Health & Illness, e13842. **https://doi.org/10.1111/1467-9566.13842**
7. **García-Sierra, Alicia.** (2023). The Dark Side of Meritocratic Beliefs: Is Believing in Meritocracy Detrimental to Individuals from Low Socioeconomic Backgrounds?. Social Justice Research. 36. 1-25. 10.1007/s11211-023-00413-x.
8. **Kabeer, N.** (2012). Women's Economic Empowerment and Inclusive Growth: Labour Markets and Enterprise Development. Discussion Paper No. 29. Centre for Development Policy & Research, School of Oriental & African Studies, University of London.
9. **Knight, Carly & Brinton, Mary.** (2017). One Egalitarianism or Several? Two Decades of Gender-Role Attitude Change in Europe. American Journal of Sociology. 122. 1485-1532. 10.1086/689814.

10. **OECD** (2025), *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en

11. **Roberts, K.** (2009). *Youth in transition: Eastern Europe and the West*. Palgrave Macmillan.

12. **Scarborough, W. J., Sin, R., & Risman, B. J.** (2019). Attitudes and the stalled gender revolution: Egalitarianism, traditionalism, and ambivalence from 1977 through 2016. Gender & Society, 33(2), 173–200. 10.1177/0891243218809604.

13. **UNESCO.** (2024). *Global Education Monitoring Report 2024: Gender Report – Technology on Her Terms*. Paris: UNESCO.

14. **van de Werfhorst, Herman.** (2024). Is Meritocracy Not So Bad After All? Educational Expansion and Intergenerational Mobility in 40 Countries. American Sociological Review. 89. 10.1177/00031224241292352.