

TOȚI COPIII LA ȘCOALĂ PÂNĂ ÎN 2015

Inițiativa globală privind copiii  
în afara sistemului de educație



România



## STUDIUL NAȚIONAL - ROMÂNIA

*Analiza situației copiilor aflați în afara sistemului de educație în România*

Decembrie, 2012



United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization

UNESCO  
INSTITUTE  
for  
STATISTICS

unicef 



INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

**TOȚI COPIII LA ȘCOALĂ PÂNĂ ÎN 2015**

# **Inițiativa globală privind copiii în afara sistemului de educație**

**STUDIU NAȚIONAL - ROMÂNIA**

*Analiza situației copiilor aflați în afara sistemului de educație în România*

București, 2012

Coordonator: **Ciprian FARTUȘNIC**

Echipa de autori: **Otilia APOSTU**  
**Magda BALICA, Nicoleta CARAGEA, Bogdan FLORIAN,**  
**Georgeta ISTRATE, Mihaela JIGĂU, Lucian VOINEA**

Responsabil proiect din partea UNICEF: **Luminița COSTACHE,**  
Specialist politici sociale

Tehnoredactare: **Cornel OLARU**

DTP: **Mădălina BARBU**

Imagine copertă: © ISE, România

#### **Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**

##### **APOSTU, OTILIA**

**Toți copiii la școală până în 2015 : inițiativa globală privind copiii în afara sistemului de educație : studiu național / UNICEF România, Otilia Apostu, Magda Balica, Mihaela Jigău ; coord.: Ciprian Fartușnic. - Buzău : Alpha MDN, 2012**

ISBN 978-973-139-242-4

I. Balica, Magdalena

II. Jigău, Mihaela

III. Fartușnic, Ciprian (coord.)

371(498)

# Cuprins

Mulțumiri .....	5
Lista tabelelor și a graficelor .....	7
LISTA ACRONIMELOR .....	8
INTRODUCERE.....	9
Privire de ansamblu asupra Inițiativei privind copiii în afara sistemului de educație.....	9
Contextul economic .....	10
Structura sistemului de învățământ și principalii actori .....	12
Introducere generală în cele 5DE în România.....	13
Metodologia raportului național .....	14
Capitolul 1: Profilurile copiilor excluși .....	19
1.1. Profilurile OOSC din Dimensiunea 1 .....	19
1.2. Profilurile OOSC din Dimensiunea 2 .....	21
1.3. Profilurile OOSC din Dimensiunea 3 .....	26
1.4. Profilurile copiilor cu risc din Dimensiunea 4 .....	29
1.5. Profilurile copiilor cu risc din Dimensiunea 5 .....	33
Capitolul 2. BARIERE ȘI IMPEDIMENTE LEGATE DE 5DE.....	37
2.1. Factori socio-culturali din perspectiva cererii .....	37
2.2. Factori economici din perspectiva cererii.....	42
2.3. Bariere din perspectiva ofertei.....	45
2.4. Politici, guvernanță, capacitate, finanțare .....	51
2.5. Rezumat analitic .....	53
Capitolul 3. POLITICI ȘI STRATEGII PRIVIND CELE CINCI DIMENSIUNI ALE EXCLUZIUNII....	55
3.1. Perspectiva ofertei – un nou cadru de politici .....	55
3.2. Alte politici actuale relevante din perspectiva ofertei.....	59
3.2.1. Asigurarea accesului și echității în educație și formare.....	59
3.2.2. Modernizarea curriculumului.....	61
3.2.3. Transformarea educației timpurii în bun public .....	61
3.3. Politici educaționale și sociale adresate categoriilor excluse, din perspectiva cererii .....	63
3.4. Politici de protecție socială relevante pentru copiii și adolescenții aflați în afara sistemului de educație și cei în situații derisc.....	65
3.5. Descentralizarea eficientă a sistemului și extinderea standardelor de cost pe elev .....	69
RECOMANDĂRI .....	71
a. Recomandări generale .....	71
b. Recomandări specifice categoriilor identificate .....	75
REFERINȚE BIBLIOGRAFICE .....	79
ANEXE .....	81

## Mulțumiri

Prezentul raport nu ar fi fost posibil fără implicarea și sprijinul constant al Biroului Central UNICEF și al Biroului Regional UNICEF pentru Europa Centrală și de Est și Comunitatea Statelor Independente, al Reprezentanței UNICEF în România, al Institutului de Științe ale Educației din România și al tuturor școlilor ce au luat parte la Campania pentru participare școlară „Hai la școală” în anul școlar 2010-2011. Echipele de conducere ale școlilor din Homocea (SAM Homocea), Arad (Școala cu clasele I-VIII T. Vladimirescu), Măcin (Școala cu clasele I-VIII nr. 2), Săcele (Școala cu clasele I-VIII nr. 5) și Reșița (Școala cu clasele I-VIII nr. 1) au avut, de asemenea, o contribuție semnificativă la mai buna înțelegere a situației elevilor în risc major de abandon cât și a provocărilor privind participarea școlară în cazul populației defavorizate socio-economic.

Autorii sunt recunoscători, în egală măsură, reprezentanților autorităților naționale, institutelor de cercetare și organizațiilor societății civile care au sprijinit realizarea acestui raport: Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului – Direcția de Învățământ Preuniversitar și Învățare pe Tot Parcursul Vieții, Institutul Național de Statistică, Ministerul Muncii, Familiei și Protecției Sociale - Direcția Protecția Copilului, Institutul de Cercetare a Calității Vieții, Agenția Împreună, Romani Criss, Centrul Educația 2000+ și Centrul de Resurse și Informare pentru Profesiuni Sociale. În mod deosebit, raportul a beneficiat de sprijinul generos al doamnelor Tania Sandu (MECTS) și Izabella Popa (DPC) în toate etapele sale de realizare și de suportul constant din partea domnului Gheorghe Sarău (MECTS).

Raportul a beneficiat de comentarii și sugestii de îmbunătățire competente și minuțioase din partea Biroului Regional UNICEF pentru Europa Centrală și de Est și Comunitatea Statelor Independente – Philippe Testot-Ferry, consilier regional, Erin Tanner, specialist educație, Frank van Capelle, consultant, Institutului de Statistică al UNESCO (UIS) – Sheena Bell și Friedrich Huebler. Dorim să le adresăm mii de mulțumiri pentru sprijin și pentru clarificarea a numeroase aspecte metodologice importante în ceea ce privește calitatea raportului de față.

## Lista tabelelor și a graficelor

	<b>Tabele</b>	<b>Pagina</b>
Tabel 1	Proporția copiilor de vârstă preșcolară (3-6 ani) cuprinși în învățământul preșcolar sau primar, în funcție de gen și alte caracteristici, 2009/ 2010	19
Tabel 2	Copii de vârstă învățământului primar care au abandonat școala (%), 2005-2009	22
Tabel 3	Nivelul de educație al copiilor romi aflați în afara sistemului de educație, 2005-2009	25
Tabel 4	Copii cu dizabilități în afara sistemului de educație, în funcție de tipul de handicap, grupa de vârstă, gen și mediu de rezidență, 2011	26
Tabel 5	Numărul și procentul copiilor în afara sistemului de educație, în funcție de grupa de vârstă și gen, 2005-2009	26
Tabel 6	Rata repetenției în ciclul primar și ciclul gimnazial, în funcție de clasă și mediu de rezidență, 2005-2009	30
Tabel 7	Cuprinderea școlară a copiilor romi, în funcție de grupa de vârstă și bunăstarea gospodăriei, 2009	32
Tabel 8	Școli ce au aviz sanitar, 2011	46
Tabel 9	Școli cu apă curentă, 2011	46
Tabel 10	Acces la energie electrică, 2011	47
Tabel 11	Tipuri de grupuri sanitare, 2011	47
Tabel 12	Școli cu încălzire centrală, 2011	48
Tabel 13	Punctaj mediu la evaluarea PISA, 2009	51
Tabel 14	Sinteză în funcție de statutul socio-economic și performanțele elevilor și școlilor, 2009	51
Tabel 15	Programe cheie în cadrul sistemului de protecție socială	66
Tabel 16	Finanțarea programelor cheie	67
	<b>Grafice</b>	<b>Pagina</b>
Grafic 1	Evoluția PIB pe cap de locuitor în România, 1989 - 2010	10
Grafic 2	Rata riscului de sărăcie în Statele Membre ale UE (% din populația totală și din populația activă)	11
Grafic 3	Cheltuieli publice totale în UE exprimate ca % din PIB (1997-2009)	12
Grafic 4	Cele cinci dimensiuni ale excluziunii (5DE)	16
Grafic 5	Rata medie a cuprinderii școlare pe grupe de vârstă, în funcție de gen, 2005-2009	22
Grafic 6	Rata medie a necuprinderii școlare pe grupe de vârstă, în funcție de gen, 2005-2009	23
Grafic 7	Ponderea copiilor de vârstă învățământului primar aflați în afara sistemului de educație, pe quintile de venit, 2005-2009	24
Grafic 8	Ponderea copiilor de vârstă învățământului primar aflați în afara sistemului de educație, în funcție de quintilele 1 și 5, 2005-2009	25
Grafic 9	Cuprinderea școlară în funcție de vârstă, nivel de învățământ și gen (%), 2009-2010	27
Grafic 10	Procentul copiilor de vârstă învățământului gimnazial aflați în afara sistemului de educație, în funcție de quintilele 1 și 5 de venit, 2005-2009	29
Grafic 11	Rata abandonului școlar în ciclul primar și ciclul gimnazial, în funcție de mediul de rezidență, 2005-2009	34
Grafic 12	Cheltuieli publice pentru educație ca procent din PIB, 2007	53

# LISTA ACRONIMELOR

5DE	– Cele cinci dimensiuni ale excluziunii
ANPC	– Autoritatea Națională pentru Protecția Copilului
ARACIP	– Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar
CCD	– Casa Corpului Didactic
CCM	– Cadru conceptual și metodologic
CES	– Cerințe educaționale speciale
CJRAE	– Centrul Județean de Resurse și de Asistență Educațională
EÎTC	– Educația și îngrijirea timpurie a copilului
EPT	– Educație pentru toți
ICCV	– Institutul de Cercetare a Calității Vieții
INS	– Institutul Național de Statistică
IPG	– Indicele parității de gen
ISCED	– Clasificarea Internațională Standard în Educație
ISE	– Institutul de Științe ale Educației
ISJ	– Inspectorat Școlar Județean
MDR	– Ministerul Dezvoltării Regionale
MECTS	– Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului
MMSSF	– Ministerul Muncii, Solidarității Sociale și Familiei
OCDE	– Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică
OIM	– Organizația Internațională a Muncii
ONG	– Organizație neguvernamentală
OOSC	– Copii în afara sistemului de educație
OOSCI	– Inițiativa privind copiii în afara sistemului de educație
PIB	– Produs intern brut
PNUD	– Programul Națiunilor Unite pentru Dezvoltare
PPC	– Paritatea puterii de cumpărare
RBC	– Rata brută a cuprinderii școlare
RBP	– Rata brută a participării școlare
RNAC	– Rata netă ajustată a cuprinderii școlare
RNAP	– Rata netă ajustată a participării școlare
RNC	– Rata netă a cuprinderii școlare
RNP	– Rata netă a participării școlare
UCW	– Proiectul „Înțelegerea muncii copiilor”
UE	– Uniunea Europeană
UIS	– Institutul de Statistică al UNESCO
UNESCO	– Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură
UNICEF	– Fondul Națiunilor Unite pentru Copii
UNPD	– Divizia Națiunilor Unite pentru Populație

# INTRODUCERE

## Privire de ansamblu asupra Inițiativei privind copiii în afara sistemului de educație

Pornind de la un raport comun din anul 2005 ce a prezentat tipologia copiilor aflați în afara sistemului de educație și a realizat o analiză a datelor dezagregate, la începutul anului 2010, UNICEF și Institutul de Statistică al UNESCO (UIS) au lansat **Inițiativa globală privind copiii în afara sistemului de educație** în vederea stimulării unor răspunsuri mai complexe, mai informate și mai bine monitorizate la nivelul politicilor în legătură cu excluderea din sistemul de învățământ<sup>1</sup>. Inițiativa se desfășoară în 26 de state (Bangladesh, Bolivia, Brazilia, Cambogia, Columbia, Republica Democrată Congo, Etiopia, Ghana, India, Indonezia, Kîrgîzstan, Liberia, Mexic, Maroc, Mozambic, Nigeria, Pakistan, Filipine, România, Sri Lanka, Sudanul de Nord și de Sud, Timorul de Est, Tadjikistan, Turcia și Zambia) și are drept scop realizarea unei analize aprofundate a situației copiilor aflați în afara sistemului de educație, inclusiv a factorilor de excludere din sistemul de învățământ și a actualelor politici ce vizează îmbunătățirea participării școlare.

Potrivit estimărilor UIS (2010)<sup>2</sup>, în 2010 la nivel global, 61 de milioane de copii de vârstă învățământului primar și 71 de milioane de copii de vârstă învățământului gimnazial nu mergeau la școală. Conform unei sinteze recente a raportului de monitorizare globală întocmit de UIS, în ultimii cinci ani, s-a constatat o stagnare a numărului de copii aflați în afara sistemului de educație la nivel mondial, însă 56 de milioane de copii de vârstă învățământului primar riscă să nu frecventeze școala în 2015 (Raport de Monitorizare Globală a Educației pentru Toți, 2011). Datele globale și regionale referitoare la evoluția situației copiilor necuprinși în învățământ arată că, în ciuda tendințelor pozitive din ultimul deceniu, este imperios necesar să se adopte o abordare mai sistematică a problematicii copiilor care sunt în afara sistemului de educație și să se realizeze, în acest scop, reforme concrete la nivelul sectorului educației.

Creată pentru a permite o mai bună înțelegere a datelor disponibile, Inițiativa este importantă în special în ceea ce privește cercetarea situației celor mai defavorizați copii aflați în afara sistemului de educație. Creionarea unui profil al copiilor necuprinși în învățământ se limitează în prezent la câteva caracteristici, ceea ce îngreunează identificarea și eliminarea multiplelor forme de excludere și disparități coexistente ce îi afectează. Această multidimensionalitate a disparităților face extrem de grea formularea și susținerea într-o manieră adecvată a politicilor multisectoriale în țările care încearcă să găsească un răspuns la problemă.

Inițiativa globală contribuie astfel la realizarea unor studii naționale pornind de la activitatea unor echipe naționale (compuse din parteneri guvernamentali și factori de decizie cheie), dar și la întărirea capacității naționale de colectare și gestionare a statisticilor din domeniul educației, de analiză a politicilor și de formulare a strategiilor. Studiile naționale vor sta la baza unor analize regionale, a unui studiu global și a unei conferințe internaționale pe tema atragerii de resurse pentru asigurarea echității.

---

<sup>1</sup> UNICEF și UIS, *Cadrul conceptual și metodologic*, versiunea martie 2011.

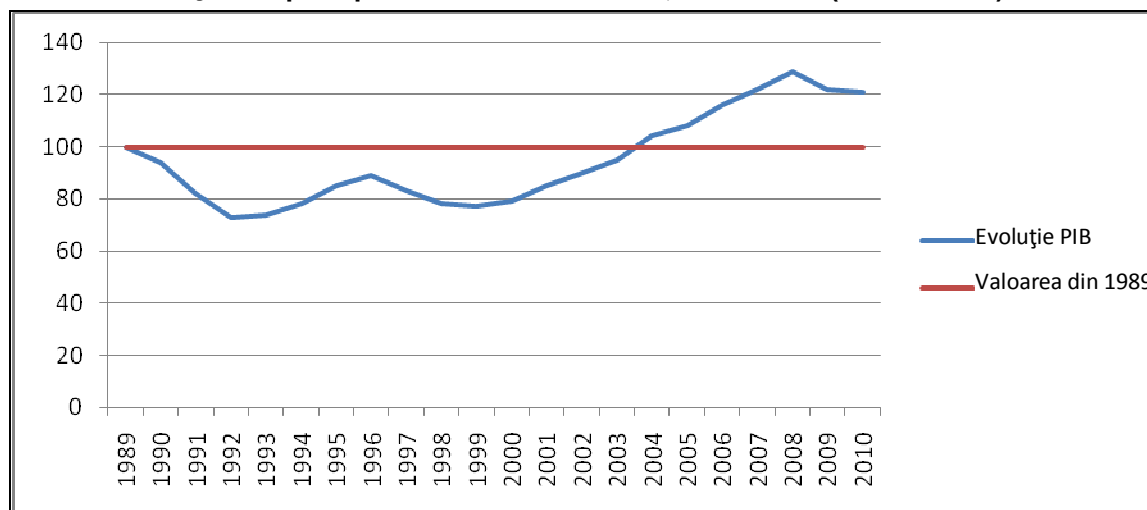
<sup>2</sup> Institutul de Statistică al UNESCO (UIS), Centrul de Date, [http:// stats.uis.unesco.org](http://stats.uis.unesco.org).



## Contextul economic

Decalajul economic dintre România și celelalte State Membre ale UE se reflectă în diferența semnificativă înregistrată la nivelul produsului intern brut pe cap de locuitor (situat în prezent undeva la 41% din media UE). România a avut nevoie de aproape 15 ani pentru a atinge valoarea PIB din 1989 (Grafic 1), tendința ascendentă ajungând într-un punct mort în 2008, odată cu apariția crizei economice globale. Potrivit previziunilor, în 2011 PIB va relua evoluția ascendentă, deși nu sunt vizibile încă semne pozitive clare de creștere economică.

**Grafic 1. Evoluția PIB pe cap de locuitor în România, 1989 - 2010 (1989 = 100%)**

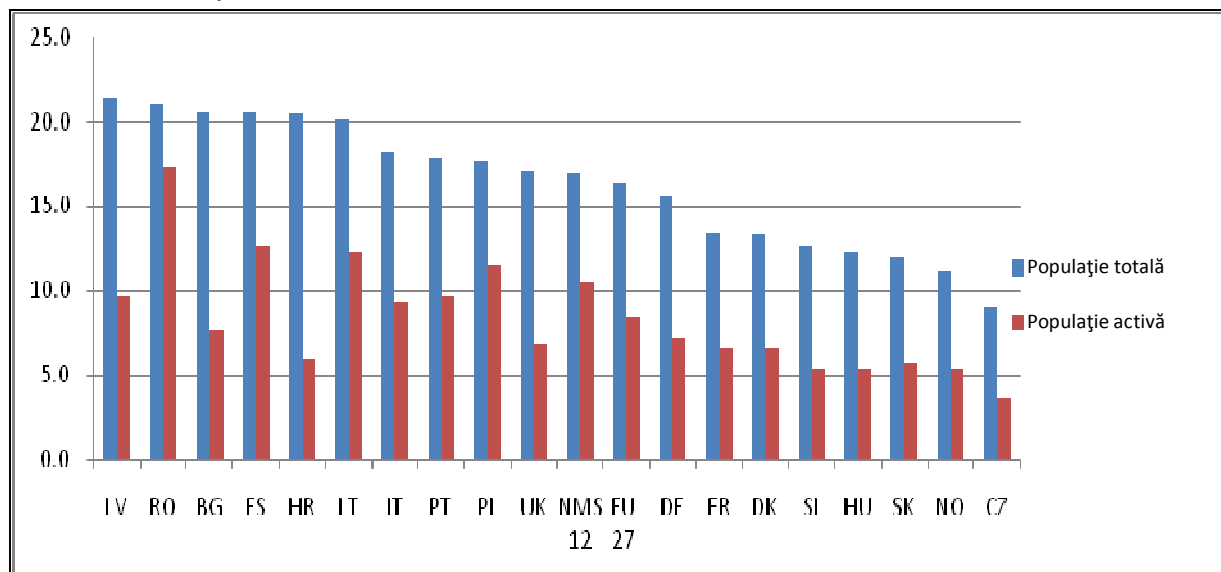


Sursa: ICCV, 2011

Se constată de asemenea mari diferențe față de media UE (incluzând România) și la nivelul veniturilor: indicatorul S80/ S20 are valoarea 5,3 față de 4,8, iar coeficientul Gini este de 35% comparativ cu 0,30% cât este media UE (date din 2009).

Conform Eurostat, mai bine de o cincime din populație se confruntă cu riscul sărăciei (definit ca venit echivalent sub pragul de 60% al venitului mediu echivalent la nivel național): 22% față de 16% la nivelul UE. România se află pe locul doi în UE, după Lituania (Grafic 2), iar șansele de ameliorare rămân destul de mici potrivit previziunilor ICCV. Datele Eurostat arată că acest risc afectează și aproape o cincime din populația activă, indicând faptul că salariul câștigat nu este suficient pentru a asigura un trai decent. Potrivit aceleiași surse, 33% din populația de până în 16 ani prezintă risc de sărăcie, același indicator atingând valoarea de aproximativ 20% în cazul populației de 65 de ani și peste.

**Grafic 2. Rata riscului de sărăcie în Statele Membre ale UE (% din populația totală și din populația activă), 2010**



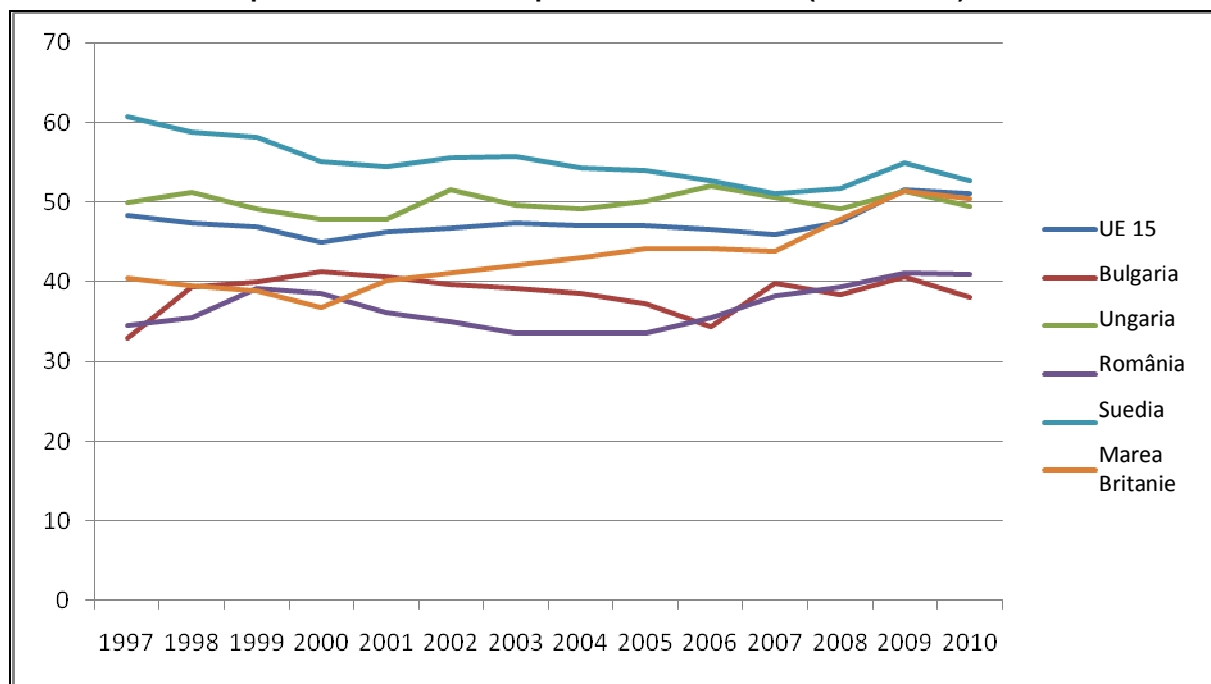
Sursa: Eurostat, [epp.eurostat.ec.europa.eu](http://epp.eurostat.ec.europa.eu)

Sărăcia este simțită de anumite categorii ale populației, cum ar fi unele minorități etnice. Cea mai dezavantajată este minoritatea romă, Banca Mondială (2010) indicând faptul că rata sărăciei în rândul acestei minorități ajunge la 67%. Peste 50% dintre romi și 60% dintre comunitățile rome trăiesc cu sub 4,30 USD / zi, iar 21% cu mai puțin de 2,15 USD / zi. De asemenea, marea majoritate a comunităților rome (74%) se confruntă cu serioase probleme financiare, iar 23% nu sunt actualmente racordate la rețele de energie electrică și/ sau alimentare cu apă (ICCV, 2011). Așa cum vom prezenta pe larg în raport, această situație influențează direct și participarea școlară a copiilor romi.

Rata sărăciei percepute este cea mai ridicată din UE (în 2009, peste 90% dintre români declarau că, după părerea lor, sărăcia este un fenomen generalizat în România - ICCV, 2011). Această părere subiectivă pare să indice faptul că România continuă să găsească cu greu mijloace de finanțare a politicilor sale sociale și a măsurilor de asistență socială, având unul dintre cele mai scăzute niveluri ale cheltuielilor publice totale din UE (Grafic 3).

Impactul negativ al crizei economice asupra cheltuielilor publice din sectorul social este unul semnificativ, educația neconstituind o excepție. Mai mult, cheltuielile sociale se află sub nivelul necesar, cu o medie de 17% din PIB în perioada 2000-2007 (Eurostat, 2008). Ca pondere în totalul cheltuielilor publice, cheltuielile sociale reprezintă 37% în România, în timp ce media UE este de 56,2%.

**Grafic 3. Cheltuieli publice totale în UE exprimate ca % din PIB (1997 - 2009)**



Sursa: Eurostat

În ciuda prevederilor legislative explicite, fondurile publice acordate educației au rămas constant sub 4% din PIB. Atât învățământul preuniversitar, cât și cel universitar au întâmpinat dificultăți de finanțare, în special la capitolul investiții în infrastructura școlii, materiale și echipament didactic modern și programe de suport pentru categoriile aflate în situație de risc (de exemplu, personal de sprijin pentru copiii cu dizabilități, mediatori școlari, furnizarea de servicii de consiliere și îndrumare etc.). Estimările actuale indică faptul că în România, pentru a reduce decalajul de la nivelul alocărilor bugetare pentru educație ca procent din PIB, este necesară o creștere cu peste 25% a acestor fonduri publice (ICCV, 2011).

Potrivit rapoartelor Organizației Mondiale a Sănătății, sistemul român de sănătate se află în urma celor din alte state UE, cu valori ale indicatorilor, precum rata mortalității infantile, de șase ori mai mari decât în țările nordice. Comunitățile rurale par a fi cel mai grav afectate, rapoartele INS și UNICEF indicând o rată a mortalității infantile de patru ori mai mare decât în mediul urban (INS, 2011).

## Structura sistemului de învățământ și principalii actori

În baza noii Legi a educației (1/2011), sistemul de învățământ se împarte pe două niveluri principale. Așa cum este prezentat în Anexa 2, învățământul preuniversitar este structurat pe următoarele cicluri: educație ante-preșcolară, grădiniță sau învățământ preșcolar – compus din trei grupe (grupa mică, grupa mijlocie și grupa mare); învățământ primar – compus la rândul său din cinci clase<sup>3</sup>: grupa pregătitoare și clasele I-IV; gimnaziu – clasele V-IX; liceu teoretic, vocațional și tehnologic – patru sau cinci clase (clasele X-XII/XIII) cu un parcurs teoretic, vocațional sau tehnologic (ultimul oferind elevilor calificări profesionale). Majoritatea copiilor cu cerințe educaționale speciale sunt integrați în învățământul de masă. Cu toate acestea, aproape o treime dintre acești copii sunt înscriși la școli speciale, mai ales elevii cu handicap mai grav.

<sup>3</sup> Datele din acest raport referitoare la ciclul primar nu includ și grupa pregătitoare.

Pentru studiul realizat în cadrul *Inițiativei privind copiii în afara sistemului de educație*, cele mai importante niveluri de învățământ sunt ISCED 0, ISCED 1 și ISCED 2, ce vizează învățământul preșcolar, cel primar și cel gimnazial. Din 2011, odată cu adoptarea noii Legi a educației, structura sistemului de învățământ s-a modificat. Cu toate acestea, prezentul raport are la bază structura folosită în perioada de referință (2005-2010), așa cum este prezentată aceasta în Anexa 2 a raportului.

Învățământul post-liceal și de maiștri – ISCED 4 – include programe pentru specializări tehnice și de maiștri. Învățământul superior este organizat conform principiilor procesului de la Bologna, ce are drept scop crearea spațiului european al învățământului superior. Acest nivel cuprinde următoarele componente ce corespund ISCED 5 și 6: licența - 3 ani în majoritatea disciplinelor; masterat - 2 ani în majoritatea disciplinelor, doctorat – minim 3 ani și programe de formare continuă (cursuri postuniversitare, formare continuă).

Conform datelor Institutului Național de Statistică, în anul școlar 2009/ 2010, rata totală a cuprinderii școlare a fost de 4.176.866 de elevi, cu următoarea distribuție în funcție de nivelul de învățământ: învățământ preșcolar – 666.123 elevi, învățământ primar – 845.679, gimnaziu – 873.997, învățământ profesional – 115.445, liceu – 837.728, învățământ post-liceal (non-terțiar) și de maiștri – 62.575 și învățământ superior – 775.319.

Cum s-a menționat anterior, potrivit noilor reglementări, învățământul obligatoriu cuprinde ciclul primar (grupa pregătitoare și clasele I-IV) și cel gimnazial (clasele V-IX). Există instituții private de învățământ preșcolar, primar și gimnazial cu precădere în mediul urban, care însă acoperă o mică parte din copii (INS, 2011).

Limba oficială de predare este româna însă, la toate nivelurile și în toate zonele în care o minoritate etnică depășește 10% din populația totală, se oferă educație gratuită în limba respectivă. Unele ore sunt predate în acea limbă, iar limba și literatura grupului etnic reprezintă „principala limbă de studiu”, deși româna rămâne obligatorie. Există clase speciale pentru diferite minorități lingvistice: bulgară, cehă, croată, germană, maghiară, poloneză, romani, rusă, sârbă, slovacă, turcă și ucraineană. Prevederile noii legi garantează minorităților naționale învățământ primar în limba maternă, iar în cazul învățământului secundar clasele cu limba de predare a minorităților naționale se organizează la cererea părinților și a tutorilor. Noile prevederi legislative oferă și sprijin specific elevilor cu cerințe educaționale speciale.

## Introducere generală în cele 5DE în România

Specificitatea studiului realizat în România față de cel global este dată de actualul sistem de monitorizare a copiilor aflați în afara sistemului de educație și de datele disponibile. Mai mult, așa cum indică studiul, majoritatea copiilor români necuprinși în învățământ au avut contact cu școala în trecut. Acest lucru reiese din ratele destul de ridicate de cuprindere în învățământul preșcolar și cel primar și din ratele abandonului școlar înregistrate în clasele primare și cele gimnaziale. Astfel, studiul nostru se concentrează mai degrabă asupra copiilor care au abandonat școala și a situațiilor de nefrecventare a școlii decât asupra copiilor care nu au fost niciodată la școală.

În lipsa unor date recente legate de profilurile copiilor care sunt în afara sistemului de educație, unele caracteristici au fost greu de explorat în detaliu (cum ar fi, contextul familial, *rezultatele școlare*, trăsăturile personale etc.). Partea raportului nostru dedicată recomandărilor prezintă unele domenii de politici menite să îmbunătățească actualul volum de informații referitoare la copiii neincluși în sistemul de învățământ, în special la categoriile de elevi cu risc care au fost identificate. Mai mult, raportul nostru subliniază în mod clar nevoia de a pune mai mult accent pe prevenție decât pe măsuri de intervenție atât la nivel național, cât și la cel local, dar și de a formula politici ce vizează cu mai mare precizie categoriile de copii în situație de risc.

Politicile naționale în special ar trebui să acorde aceeași importanță datelor legate de *participare* ca și celor referitoare la *cuprinderea școlară*, având în vedere că există o lipsă acută de informații despre factorii de risc în ceea ce privește asigurarea unei prezențe școlare constante în cazul categoriilor de elevi aflați în situație de risc.

## Metodologia raportului național

Metodologia raportului național, detaliată în următorul capitol, are la bază abordarea stabilită în Cadrul conceptual și metodologic al Inițiativei privind copiii în afara sistemului de educație. Punctul de plecare în analiza datelor l-au constituit datele Institutului Național de Statistică (INS) cu privire la cuprinderea școlară și abandonul școlar în învățământul preșcolar, primar și gimnazial (pentru perioada 2005-2009). După cum este detaliat și în Anexa 3, datele INS sunt adunate prin intermediul unui studiu exhaustiv desfășurat în toate instituțiile de învățământ publice și private din România. Studiul are la bază instrumente de cercetare (chestionare) aprobate de Ministerul Educației și Cercetării și de Institutul Național de Statistică, fiind realizat la începutul și la finalul anului școlar. Datele sunt adunate în toate tipurile de instituții de învățământ și la toate nivelurile de învățământ, fiind tratate ca date administrative.

Eșantionarea și colectarea datelor se face în consecință la nivel național, macro-regional, regional, județean și la nivel de oraș / comună. Datele privind populația școlară sunt adunate / dezagregate pe gen, vârstă, limbă de predare, mediu de rezidență (urban / rural), nivel de învățământ, zonă geografică, tipul școlii (publică, privată), clasă. În cazul anumitor indicatori, se poate recurge la un alt tip de dezagregare: de exemplu, pe specializare / calificare, apartenență etnică, elevi români / străini etc.

Principalele rezultate ale studiului sunt publicate anual de către Institutul Național de Statistică în caiete statistice – Învățământul primar și gimnazial (la începutul și sfârșitul anului școlar), Învățământul liceal, Învățământul special – sau în sinteze, precum Sistemul de învățământ din România, Anuarul Statistic al României etc. La cerere, poate fi accesată și baza de date (TEMPO) a Institutului Național de Statistică. Toate chestionarele sunt disponibile în format Word și Excel pe pagina de Internet a INS.

Definiția copilului aflat în afara sistemului de educație folosită în scopul studiului INS este următoarea: un copil de vârstă școlară care nu este cuprins în niciun program educațional sau profesional. Abandonul școlar este definit în acest context ca fiind situația în care un elev cuprins în sistemul de învățământ la începutul anului școlar nu mai merge la ore și nu termină anul respectiv. Rata abandonului școlar se calculează așadar ca raportul dintre populația școlară înscrisă la începutul anului școlar și numărul de elevi înscriși la finalul anului.

Cu toate acestea, școlile raportează date și pe baza definiției „administrative” a abandonului școlar, potrivit căreia se consideră în mod oficial că un elev a abandonat școala doar atunci când depășește cu cel puțin doi ani vârsta oficială a clasei respective. Lipsa de claritate și precizie a definițiilor și insuficienta armonizare / coerență între definițiile / reglementările în domeniu atrag disfuncționalități / probleme metodologice. Acestea includ definirea incorectă / ambiguă a situației școlare a elevilor în rubricile din catalog și lipsa de armonizare / coerență între definițiile și reglementările privind înregistrarea situațiilor de nefrecventare a școlii (abandon, retragere, repetenție, alte situații etc.) specificate în Regulamentul de Organizare și Funcționare (ROF), în instrucțiunile de completare a rubricilor specifice din cataloagele școlare și instrucțiunile de completare a chestionarelor statistice (SC-uri) administrate de INS privind participarea elevilor la educație.

O altă sursă de date, referitoare la statutul economic al elevilor, este **Ancheta Bugetelor de Familie (ABF)**, realizată tot de INS. Datele sunt adunate lunar pe baza unui sub-eșantion de 3.120 de gospodării. Unitatea de eșantionare este gospodăria. Periodicitatea datelor este trimestrială și anuală. Datele pot fi dezagregate pe gen, vârstă, mediu, nivel de bunăstare.

În cadrul acestei anchete, definiția copiilor în afara sistemului de educație este următoarea: populație de vârstă școlară cu un alt statut ocupațional decât cel de elev. Datele statistice adunate, prelucrate și agregate sunt publicate și diseminate trimestrial și anual. Principalele limitări ce derivă din specificitatea chestionarelor ABF sunt:

- Nu s-au putut identifica cu exactitate elevii care nu au frecventat niciodată învățământul preșcolar; acest lucru se datorează faptului că, în cazul informațiilor legate de statutul actual al membrilor familiei, variantele de răspuns din chestionar nu includ statutul de *înscriș la grădiniță*.

- În cazul membrilor familiei de peste 15 ani, nu se poate identifica cu exactitate situația cuprinderii școlare deoarece instrumentul de colectare a datelor pune accent pe situația acestora pe piața muncii (angajat / șomer), nu pe situația lor școlară (cuprins / necuprins într-o formă de învățământ).

Acolo unde nu au fost disponibile datele incluse în tabelele privind copiii în afara sistemului de educație (de exemplu, informații referitoare la apartenența etnică), s-a recurs la alte surse existente, inclusiv la date oficiale furnizate de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului (MECTS) și de Autoritatea Națională pentru Protecția Copilului (ANPC) sau la date din rapoarte tematice relevante realizate pe eșantioane reprezentative ale populației. În acest caz, diferă anii de referință.

Pentru o mai bună înțelegere a datelor existente, s-au realizat interviuri semistructurate individuale cu actorii naționali, județeni și regionali implicați la nivelul politicilor cu relevanță pentru OOSC<sup>4</sup>. Raportul a folosit în special informațiile oferite de factorii de decizie și experții din cadrul MECTS (Direcția de Învățare pe Tot Parcursul Vieții), ANPC, Institutul de Științe ale Educației (ISE) și INS.

\*

\* \*

Prezentul raport va explora actualele provocări și obstacole legate de dezvoltarea și diversificarea oportunităților educaționale menite să readucă în sistemul de învățământ tinerii care au părăsit școala prematur. Se acordă o atenție deosebită ultimelor noutăți din domeniul politicilor referitoare la: multiplicarea programelor de tipul „a doua șansă”; înființarea Centrelor Comunitare de Învățare Permanentă în baza noii Legi a educației naționale; punerea în practică a oportunităților de evaluare și certificare a educației non-formale și informale (de exemplu, portofolii de învățare permanentă, acces la servicii de evaluare și de certificare a competențelor etc.), dar și a altor inițiative fundamentale ce promovează informarea eficientă și accesul la oportunități de formare continuă.

Raportul este în consecință mai mult decât o prezentare dinamică a copiilor care au abandonat școala sau riscă să o facă, explorând eficacitatea actualelor politici ce vizează asigurarea șanselor egale și facilitarea accesului la o educație și o formare de calitate în școli. Mai mult, studiul pune accent și pe capacitatea administrativă a instituțiilor de a coordona sistemul național de învățământ, pe dezvoltarea capitalului uman în cadrul sistemului de educație, dar și pe principalele programe existente care au drept scop asigurarea unui cadru coerent și modern pentru parametrii funcționali ai sistemului, inclusiv capacitate managerială, formarea cadrelor didactice și resurse fizice și financiare corespunzătoare.

Prezenta cercetare, focalizată pe copiii din ciclul primar și cel gimnazial ce nu frecventează școala, este extrem de relevantă pentru sistemul român de învățământ. După mai bine de patru ani de întârzieri, revizuirii și obiecții constituționale, o nouă reformă complexă se află în curs de desfășurare la toate nivelurile sistemului, în temeiul noii **Legi a educației** (nr. 1/ 2011): se elaborează legislația secundară (metodologii, norme, instrumente), se modifică cadrele instituționale, se stabilesc noi priorități, în timp ce noul cadru de politici acordă atenție deosebită șanselor egale și accesului la educație și formare pentru copiii din categoriile cu risc de excludere socială.

În același timp, la **nivel european**, *Strategia Europa 2020* stabilește următoarea țintă: o proporție a elevilor din sistemul de educație și formare care părăsesc timpuriu școala de sub 10% până în anul 2020. România a stabilit ca obiectiv scăderea ratei elevilor din sistemul de educație și formare ce părăsesc timpuriu școala la 14,8% până în 2014, 12,8% până în 2017 și 11,3% până în 2020. Asigurarea accesului universal la educație și formare este unul dintre cele mai importante aspecte ale politicilor stabilite de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, alături de asigurarea calității și creșterea eficienței sistemului național de educație, asigurând un sistem

<sup>4</sup> Interviuurile au fost realizate cu reprezentanți ai structurilor județene ale MECTS (Inspectorate Școlare Județene, CJRAE și CCD) din Neamț, Brașov, Caraș-Severin, Arad, Ilfov și București.

educațional corect, stabil, previzibil și sustenabil și promovând învățarea permanentă. Raportul Eurydice (2011) indică faptul că acest obiectiv depinde, printre altele, de evoluția pozitivă a economiei, cu efecte asupra posibilității familiilor defavorizate din punct de vedere social și economic de a sprijini participarea la educație, dar și asupra capacității autorităților centrale și locale de a promova politici relevante pentru copiii și familiile aflate în situație de risc. Analiza noastră dorește să ofere o trecere în revistă, sperăm utilă, a actualelor nevoi ale copiilor legate de participarea școlară, a principalelor provocări în ceea ce privește participarea la educație și a eficacității politicilor actuale adresate acestor copii.

Înțelegerea principalelor dimensiuni ale excluziunii a fost posibilă grație Cadrului conceptual și metodologic (CCM) al OOSCI. Potrivit CCM, există **cinci dimensiuni principale ale excluziunii**, inclusiv două dimensiuni ce surprind populația în afara sistemului de educație de vârsta învățământului primar (Dimensiunea 2) și de vârsta învățământului gimnazial (Dimensiunea 3). Învățământul preșcolar este reprezentat de Dimensiunea 1, care vizează copiii de vârstă preșcolară ce nu frecventează grădinița sau școala primară. Abordarea include și Dimensiunile 4 și 5, care pun accent pe copiii ce merg la școală dar prezintă risc de abandon.

Inițiativa globală și raportul național pornesc de la ipoteza că o mai bună înțelegere a acestor categorii de copii reprezintă cheia reintegrării în sistemul de educație și formare și/ sau a prevenirii situațiilor în care aceștia nu mai frecventează școala în viitor. Combinând dimensiunile ce cuprind copiii *în afara sistemului de educație* și copiii *cu risc*, se pot stabili categoriile specifice de copii ce nu urmează un anumit nivel de învățământ pentru o anumită perioadă și la o anumită vârstă. Cele cinci dimensiuni enumerate mai jos sunt prezentate în Graficul 4.

#### Cele cinci dimensiuni ale excluziunii (5DE)

**Dimensiunea 1:** Copii de vârstă preșcolară care nu frecventează grădinița sau școala primară

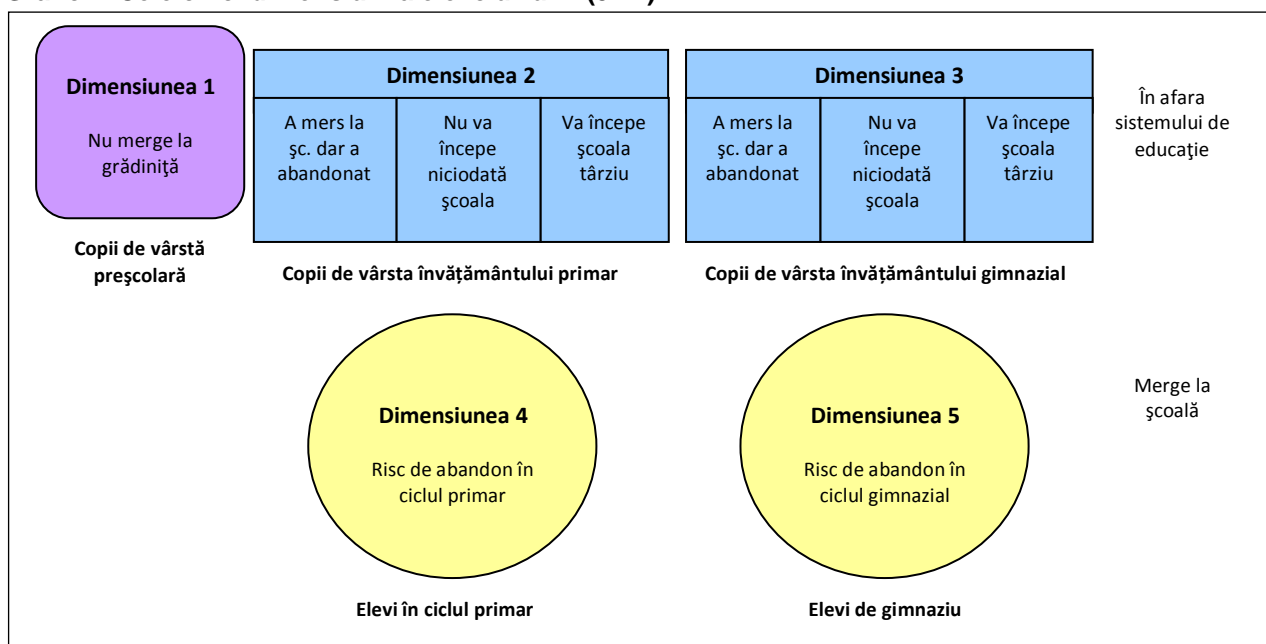
**Dimensiunea 2:** Copii de vârsta învățământului primar care nu sunt cuprinși în învățământul primar sau gimnazial

**Dimensiunea 3:** Copii de vârsta învățământului gimnazial care nu sunt cuprinși în învățământul primar sau gimnazial

**Dimensiunea 4:** Copii care frecventează învățământul primar dar prezintă risc de abandon

**Dimensiunea 5:** Copii care frecventează învățământul gimnazial dar prezintă risc de abandon

Grafic 4. Cele cinci dimensiuni ale excluziunii (5DE)



**Dimensiunea 1** reprezintă o categorie de copii care nu beneficiază de educație preșcolară și care e posibil prin urmare să nu fie pregătiți corespunzător pentru școala primară, confruntându-se astfel cu riscul de a nu începe învățământul primar sau, dacă o fac, de a abandona. Deși programele de educație preșcolară pot avea o durată mai mare de un an, 5DE propune o abordare standard pentru toate țările, punând accent pe participarea preșcolară a copiilor în anul premergător vârstei oficiale de începere a ciclului primar.

Fiecare din cele două dimensiuni – **Dimensiunea 2 și Dimensiunea 3** – referitoare la copiii aflați în afara sistemului de educație se împarte în trei categorii care se exclud reciproc, pornind de la contactul anterior sau viitor cu școala: copii care au mers la școală în trecut și au abandonat, copii care nu vor începe școala niciodată și copii care vor începe școala în viitor. Această tipologie a copiilor neincluși în sistemul de educație este preluată din raportul realizat de UIS și UNICEF în anul 2005. OOSC de vârsta învățământului primar sau gimnazial care au absolvit ciclul primar diferă de copiii care nu au terminat tot ciclul primar înainte de a părăsi școala. Aceste categorii de copii se identifică separat în Dimensiunile 2 și 3 ce vizează copiii care nu sunt incluși în sistemul de educație.

Copiii din **Dimensiunile 4 și 5** – cei care merg la școală dar riscă excluderea din învățământ – sunt grupați în funcție de nivelul de învățământ pe care îl urmează, indiferent de vârstă: ciclul primar (Dimensiunea 4) sau gimnaziu (Dimensiunea 5). Acestea diferă de Dimensiunile 2 și 3, care grupează copiii din afara sistemului de educație în funcție de vârstă: vârsta învățământului primar (Dimensiunea 2) și vârsta învățământului gimnazial (Dimensiunea 3). Acest cadru acoperă așadar două tipuri diferite de populație: populația copiilor de vârstă școlară aflați în afara sistemului de educație și populația elevilor de orice vârstă din ciclul primar sau gimnazial aflați în situație de risc.



# Capitolul 1: Profilurile copiilor excluși

## 1.1. Profilurile OOSC din Dimensiunea 1

În perioada de referință de cinci ani a prezentului raport (2005-2009), **proporția copiilor de vârstă preșcolară (3-6 ani) aflați în afara sistemului de educație** reprezintă 18-20% din numărul total al copiilor de vârsta respectivă. Tendința, cu unele variații, indică o ușoară scădere datorată în principal creșterii din ultimii ani a cuprinderii școlare în mediul rural – Tabel 1.

Folosind Cadrul conceptual și metodologic, **în ceea ce privește copiii de șase ani** din Dimensiunea 1 – copii cu un an mai mici decât vârsta de începere a școlii, în jur de 14.000 de copii nu sunt incluși în sistemul de educație, potrivit calculului UIS/ INS din 2009. Aceștia reprezintă 6,4% din populația totală de această vârstă, valoarea indicatorului situând România aproape de Republica Belarus, Republica Moldova și Bulgaria la nivelul țărilor ECE/ CSI.

**Tabel 1a: Proporția copiilor de vârstă preșcolară (3-6 ani) cuprinși în învățământul preșcolar sau primar, în funcție de gen și alte caracteristici, 2009/ 2010**

	<i>În afara sistemului de educație</i>	<i>În învățământul preșcolar</i>	<i>În învățământul primar</i>	<i>În învățământul preșcolar sau cel primar</i>
	<b>Băieți</b>			
<b>Urban</b>	16,79	78,98	4,23	83,21
<b>Rural</b>	20,86	74,20	5,12	79,14
<b>Total</b>	18,76	76,58	4,66	81,24
	<b>Fete</b>			
<b>Urban</b>	15,71	79,60	4,69	84,29
<b>Rural</b>	19,19	75,15	5,66	80,81
<b>Total</b>	17,40	77,44	5,16	82,60

Sursa: INS, 2011

**Proporția băieților de vârstă preșcolară (3-6 ani) care nu sunt înscriși în învățământul preșcolar sau primar** reprezintă aproximativ 19-20%, indicând o tendință de scădere: de la 20,36% în anul școlar 2005/ 2006 la 18,76% în 2009/ 2010. În cazul fetelor, indicatorul înregistrează valori de aproximativ 18% în primii 2 ani ai intervalului și de 17,4% în ultimii 3 ani. Prin urmare, după cum reiese și din Tabelul 1 de mai sus, proporția copiilor de vârstă preșcolară cuprinși în învățământul preșcolar sau primar în anul școlar 2009/ 2010 nu prezintă **diferențe de gen** semnificative (IPG =1,02).

Numărul copiilor din mediul rural ce nu sunt incluși în sistemul de educație este în continuare mai mare decât în mediul urban, atât în cazul băieților, cât și al fetelor. De exemplu, valoarea indicatorului în ceea ce-i privește pe băieți este cu 3 puncte procentuale mai mare în mediul urban decât în cel rural. Cu toate acestea, tendința generală este una de reducere a acestor diferențe: de la aproximativ 7 puncte procentuale în anul școlar 2005/ 2006 (16,2% în mediul urban și 23,4% în mediul rural) la 4 puncte procentuale în anul școlar 2009/ 2010 (16,7%, respectiv 20,8%). Diminuarea diferențelor se datorează mai ales unei scăderi a proporției copiilor din mediul rural ce nu merg la școală (de la 23,4% la 20,8%), în timp ce în mediul urban valoarea indicatorului a rămas constantă, în jurul a 16-17%.

Se remarcă diferențe în funcție de mediul de rezidență și în cazul fetelor: în ceea ce le privește pe cele ce trăiesc la oraș, indicatorul analizat atinge o valoare de aproximativ 14-15%, în timp ce în

cazul fetelor din mediul rural acesta ajunge la 20-22%. Cea mai mare diferență s-a înregistrat în anul școlar 2005/ 2006, și anume 8,22 puncte procentuale. Totuși, această diferență înregistrează o scădere considerabilă de mai bine de 50% în ultimul an al intervalului de referință – 3,48 puncte procentuale – ca o consecință directă a reformelor din câmpul educației timpurii, în general, și a dezvoltării învățământului rural, în special (aceste politici sunt prezentate pe larg în Capitolul 3 al raportului).

Analiza datelor pentru perioada de referință scoate în evidență și faptul că ponderea copiilor de vârstă preșcolară, fete și băieți, aflați în afara sistemului de educație se situează în general la sub 20%, cu o tendință de scădere în ultimii ani ai intervalului. Valoarea acestui indicator este mai mare în mediul rural, atât în cazul fetelor, cât și al băieților, în ciuda aceleiași tendințe de scădere.

Datele indicate de Ancheta Bugetelor de Familie (ABF) vorbesc despre o serie de diferențe legate de statutul economic al copiilor de vârstă preșcolară ce nu sunt incluși în sistemul de educație. Ca o tendință generală, astfel de diferențe se pot observa în rândul **copiilor ce provin din familiile cele mai sărace** și din alte categorii, variind între **2 și 6 puncte procentuale**. Influența resurselor familiei necesită totuși o analiză mai aprofundată, având în vedere limitele metodologiei ABF<sup>5</sup> (vezi și Anexa 3 a raportului).

Datele despre **copiii romi** ce reies dintr-un studiu recent, coordonat de ONG-ul Romani Criss și realizat pe un eșantion de adulți de etnie romă care au cel puțin un copil ce nu merge la școală (N=985)<sup>6</sup>, denotă o discrepanță majoră la nivelul participării preșcolare între populația totală de vârstă preșcolară și minoritatea romă. Rezultatele studiului publicat în 2011<sup>7</sup>, pe baza datelor adunate în perioada decembrie 2009 – ianuarie 2010, scot în evidență situația defavorizată în care se află copiii romi la ora actuală: ratele specifice ale cuprinderii preșcolare variază între 4% (în cazul copiilor de 3 ani) și 23% (în cazul copiilor de 6 ani).

**Tabel 1b. Proportia copiilor romi de vârstă preșcolară provenind din familii în care există cel puțin un copil înscris în învățământul preșcolar sau primar ce nu merge la grădiniță / școală (%), în funcție de vârstă și nivel (ISCED 0 și 1)**

Vârsta	Nivel preșcolar (ISCED 0)	Nivel primar (ISCED 1)
3	4,3 (N = 116)	0,0
4	10,1 (N = 128)	0,0
5	15,6 (N = 146)	0,0
6	22,9 (N = 118)	5,0 (N = 118)

Sursa: Romani Criss, 2011

Comparativ cu datele INS calculate pentru toți copiii de vârstă preșcolară (3-6 ani) înscriși în învățământul preșcolar sau primar (Tabel 1c), s-a putut observa că, în ceea ce privește copiii din Dimensiunea 1 (6 ani), diferența de cuprindere depășește 55 p.p. în cazul copiilor de nivel preșcolar și este în jur de 15 p.p. în cazul nivelului primar, indicând clar situația defavorizată a copiilor romi.

<sup>5</sup>Nu s-au putut identifica cu exactitate elevii care nu au frecventat niciodată învățământul preșcolar; acest lucru se datorează faptului că, în cazul informațiilor legate de statutul actual al membrilor familiei, variantele de răspuns din chestionar nu includ statutul de *înscris la grădiniță*.

<sup>6</sup> Eșantionul a inclus 56 de comunități compacte de romi din 30 de județe (din totalul de 41) și din municipiul București. Mărimea sub-eșantioanelor corespunde ponderii populației conform datelor recensământului din 2002.

<sup>7</sup> Laura Surdu (coord.), *Participare, absenteism școlar și experiența discriminării în cazul romilor din România*, Romani Criss, UNICEF, București, 2011.

**Tabel 1c. Copii de vârstă preșcolară cuprinși în învățământul preșcolar sau primar, în funcție de vârstă și nivel (ISCED 0 și 1)**

Vârsta	Nivel preșcolar (ISCED 0)	Nivel primar (ISCED 1)
3	61,7	0,0
4	78,9	0,0
5	86,4	0,0
6	79,7	19,2

Sursa: INS, 2011

Din cauza actualelor dificultăți de identificare a numărului total de copii romi, nu am putut evalua cu exactitate ponderea copiilor de această etnie în totalul copiilor de vârstă preșcolară care nu frecventează o formă de învățământ. Într-un amplu raport privind romii, Fleck și Rughiniș discută pe larg despre complexa problemă a autoidentificării și heteroidentificării populației rome (2008, p.45-51), subliniind principalele cauze care stau la baza acestei provocări<sup>8</sup>. Se poate observa că datele studiului indică o situație îngrijorătoare, cu o diferență enormă la nivelul cuprinderii școlare între populația generală și copiii romi. Având în vedere că lipsa unei experiențe educaționale înainte de înscrierea în ciclul primar reprezintă unul dintre principalii factori de risc în cazul abandonului școlar, această situație atrage atenția asupra nevoii de a formula politici care să elimine această discrepanță și să ofere copiilor romi șansa de a beneficia de o astfel de experiență.

Dezavantajele economice și sociale par a accentua și mai mult riscul copiilor din Dimensiunea 1, principalele motive menționate de părinții romi în legătură cu neșcolarizarea copiilor lor de vârstă preșcolară fiind legate de lipsa mijloacelor (mai ales a hainelor, a încălțăminte și a hranei). Totuși, unii părinți consideră că e mai bine ca un copil mic să stea acasă și că trebuie să își ia copiii cu ei atunci când merg să muncească în alte părți. Apar de asemenea probleme legate de atitudinea discriminatorie a populației majoritare sau de oferta educației preșcolare (de exemplu, distanța până la grădiniță, lipsa mijloacelor de transport, insuficiente spații de studiu etc.).

Același studiu indică o situație ce pare a fi la fel de dificilă atât pentru copiii romi ce trăiesc la oraș, cât și pentru cei de la sat, fără mari diferențe de gen. Cu toate acestea, datele ce stau la baza acestor constatări ar trebui aprofundate într-un nou studiu. În același timp, trebuie văzut dacă micile disparități regionale observate în cazul populației preșcolare totale care nu este inclusă în sistemul de educație sunt mai mari în cazul copiilor romi.

Nu există date oficiale recente cu privire la copiii cu dizabilități de vârstă preșcolară care nu frecventează grădinița. Un studiu ad-hoc al Autorității Naționale pentru Protecția Copilului realizat în etapa de documentare a acestui raport, pe baza rapoartelor furnizate de structurile județene, a arătat că în prezent există 3.240 de copii cu dizabilități în grupa de vârstă 3-6 ani care nu urmează o formă de învățământ, din care 364 au un handicap ușor, 1.598 au un handicap mediu și 1.278 au un handicap accentuat (ANPC, 2011). Aceștia reprezintă 3% din numărul total estimat al copiilor de 3-6 ani, dar în opinia noastră acest număr este subestimat. În ultimii ani, tendința de reducere a numărului de copii în școli speciale și înscrierea copiilor cu dizabilități în învățământul de masă fără sprijin suficient au sporit riscul neșcolarizării sau al abandonului școlar (Horga et al, 2009).

## 1.2. Profilurile OOSC din Dimensiunea 2

Datele UIS și INS arată că, în 2009, peste 65.000 de **copii de vârstă învățământului primar (7-10 ani) nu frecventau școala, reprezentând 8% din numărul total al copiilor de această vârstă**. Categoriile de copii puternic afectate sunt băieții (din mediul rural și urban), copiii din familii defavorizate din punct de vedere economic (din cincimea cea mai săracă), copiii de etnie romă și cei cu cerințe educaționale speciale.

<sup>8</sup> Studiul este disponibil la adresa: [http://www.anr.gov.ro/docs/Publicatii/Vino\\_mai\\_aproape.pdf](http://www.anr.gov.ro/docs/Publicatii/Vino_mai_aproape.pdf).

La nivelul populației totale, **procentul anual al copiilor care renunță la școală în ciclul primar** variază în perioada de referință a raportului între 1,8% (în 2007/ 2008) și 1,4% (în ultimii 2 ani ai intervalului). După cum reiese din Tabelul de mai jos, tendința înregistrată pentru populația școlară totală este una ascendentă în primii trei ani ai intervalului și una descendentă în ultimii ani:

**Tabel 2. Copii de vârstă învățământului primar care au abandonat școala (%) (2005/ 2009)**

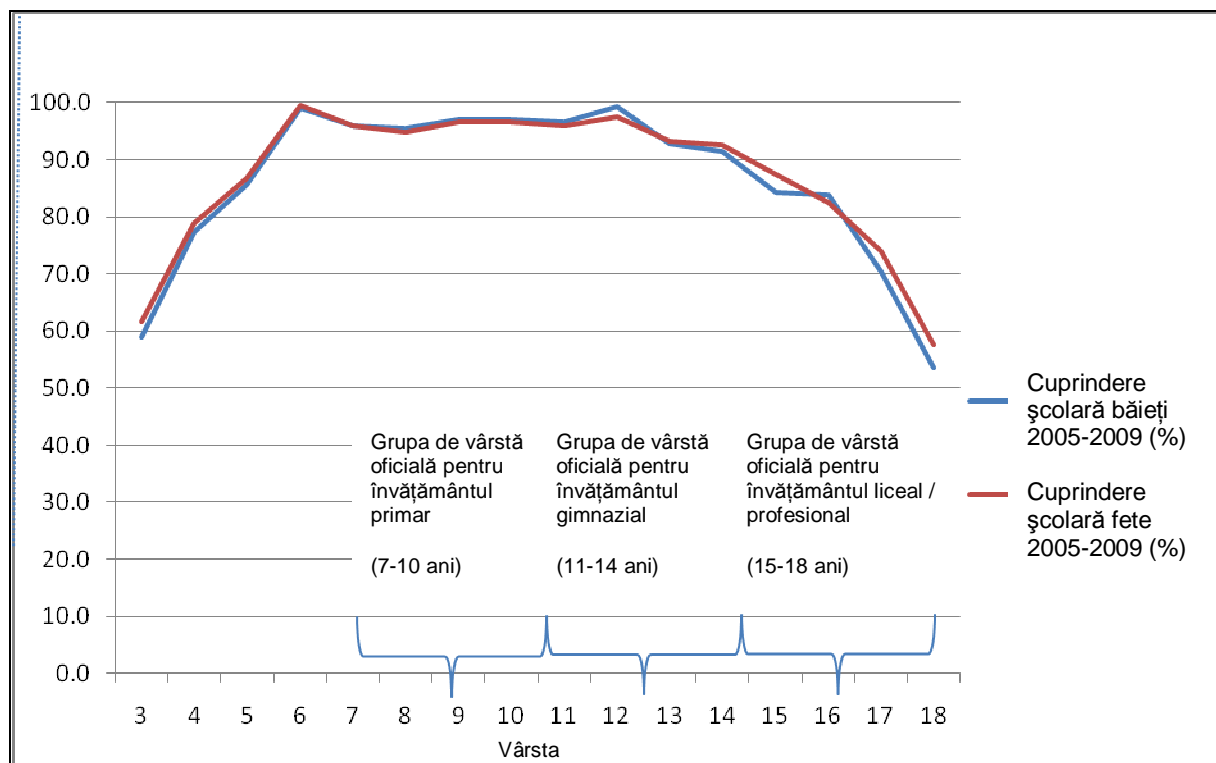
	Băieți	Fete	Total
2005-2006	1,70	1,30	1,50
2006/ 2007	1,90	1,50	1,70
2007/ 2008	2,00	1,50	1,80
2008/ 2009	1,60	1,30	1,40
2009/ 2010	1,60	1,30	1,40

Sursa: INS

Se constată o diferență de gen constantă în favoarea fetelor: rata abandonului școlar în ciclul primar este de 1,6% în cazul băieților și de 1,3% în cazul fetelor. IPG atinge valori cuprinse între 0,75 și 0,81, cu o tendință de scădere în ultimii doi ani.

Cu toate acestea, tendințele menționate anterior se referă la vârstele oficiale ce corespund învățământului primar. Astfel, dacă în cazul copiilor de 7 ani scăderea procentului copiilor ce merg la școală este de doar un punct procentual (de la aproape 97% la 96% în ultimii ani), la vârstele de 8 și 9 ani, scăderea este de 4 puncte procentuale, de la 98% la 94%, respectiv de la aproape 99% la 95% (Tabel 2, Anexă).

**Grafic 5. Rata medie a cuprinderii școlare pe grupe de vârstă, în funcție de gen, 2005-2009**



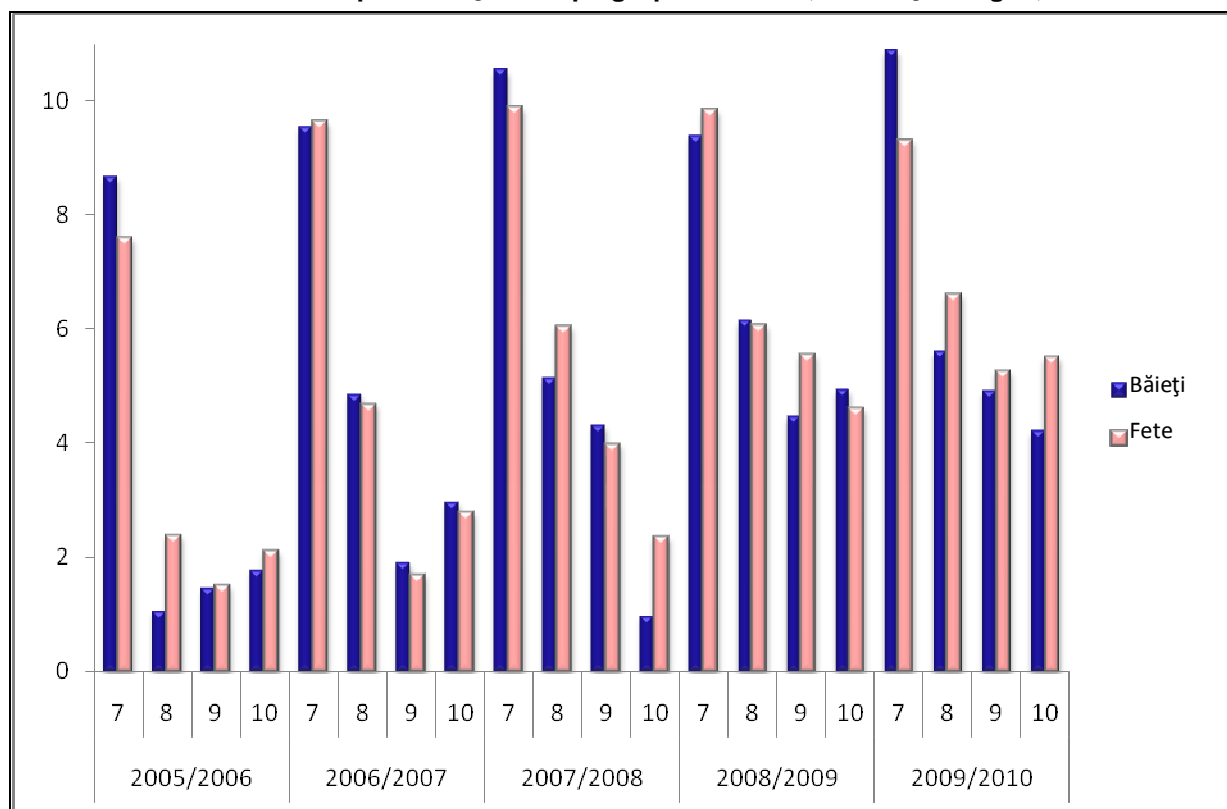
Sursa: INS

Datele arată că băieții din ciclul primar prezintă o rată a abandonului școlar mai mare, în timp ce în cazul fetelor de aceeași vârstă riscul îl reprezintă mai degrabă nefrecventarea deloc a școlii. La nivelul populației totale de vârstă învățământului primar, se înregistrează o creștere continuă a proporției copiilor ce nu merg la școală, dublându-se practic în perioada de referință: de la 3,33% la 6,48%. Tendința este similară pentru ambele segmente ale populației – masculin și feminin – însă procentul abandonurilor este constant mai mare în cazul băieților decât al fetelor (IPG variază între 0,75 și 0,81), în ciuda unei tendințe de reducere a inegalității din ultimii doi ani.

De altfel, inexistența disparităților de gen la vârstele corespunzătoare învățământului primar este evidențiată și de indicatorul **rata netă ajustată a cuprinderii școlare (RNAC), în funcție de gen**<sup>9</sup>. Astfel, pentru acest indicator, IPG este 1 în patru din cei cinci ani ai intervalului analizat; în anul școlar 2007/ 2008, IPG a fost de 1,01 (Tabel 3, Anexă).

În ceea ce privește tendința înregistrată de valorile indicatorului, aceasta este, în mod firesc, similară celei constatate în cazul procentului copiilor ce merg la școală, și anume de scădere de la aproximativ 97% cât s-a înregistrat în anul școlar 2005/ 2006 la 93,52,% în 2009/ 2010 pentru populația totală, respectiv de la 96,73% la 93,66% în cazul băieților și de la 96,60% la 93,38% în cazul fetelor.

**Grafic 6. Rata medie a necuprinderii școlare pe grupe de vârste, în funcție de gen, 2005-2009**



Sursa: INS

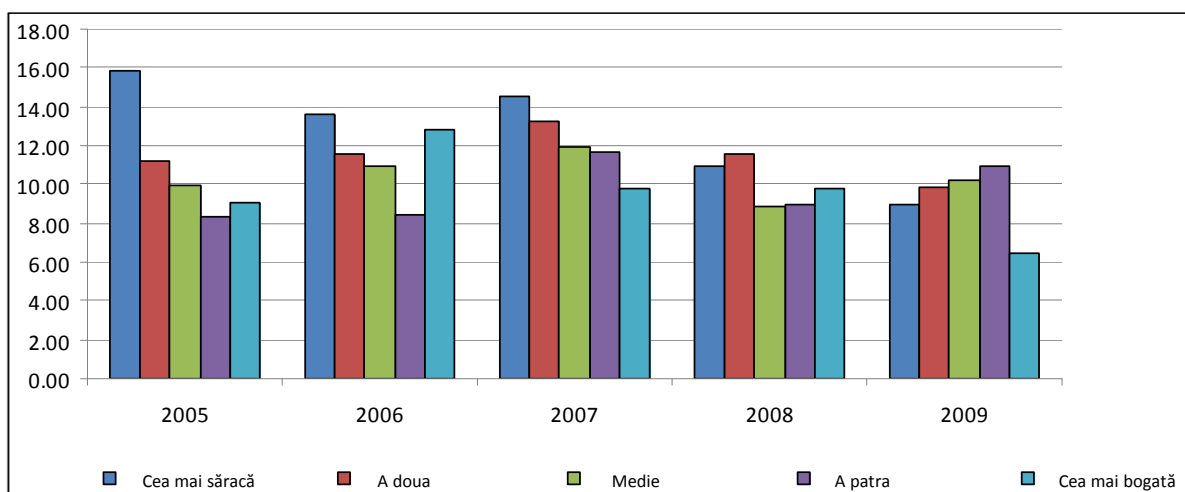
**Proporția copiilor de vârstă învățământului primar ce nu frecventează școala, în funcție de vârstă**, atinge nivelul cel mai ridicat la vârsta de 7 ani. O proporție de aproximativ 5-6% dintre acești copii sunt cuprinși însă în învățământul preșcolar, deși au depășit vârsta oficială de începere a ciclului primar. În ceea ce privește tendințele valorilor indicatorului, pentru populația totală,

<sup>9</sup> Rata cuprinderii școlare în funcție de vârstă reprezintă procentul unei populații de o anumită vârstă care frecventează școala (la orice nivel). Rata netă ajustată a cuprinderii școlare reprezintă procentul unei populații de o anumită vârstă școlară care urmează un anumit nivel sau un nivel superior. De exemplu, rata netă a cuprinderii primare reprezintă procentul copiilor de vârstă învățământului primar care sunt înscriși în ciclul primar sau în cel gimnazial. Nu sunt cuprinși copiii de această vârstă aflați în învățământul preșcolar.

acestea sunt accentuat ascendente la aproape toate vârstele specifice învățământului primar. Astfel, la vârstele de 8, 9 și 10 ani, valoarea indicatorului se triplează spre finalul intervalului analizat față de anul inițial: de la aproximativ 1,5-2% la 5-6%. În cazul vârstei de 7 ani, deși se constată de asemenea o creștere, aceasta este de aproximativ 2 puncte procentuale (Tabel 8, Anexă).

Tendențele înregistrate pe total populație se regăsesc, în general, și la nivelul segmentelor de populație masculină și feminină. În cazul băieților, creșterea, la toate vârstele, este ceva mai accentuată decât în cazul fetelor. Astfel, procentul fetelor de vârsta învățământului primar care nu merg la școală crește de 2-3 ori (de la aproximativ 2% la aproape 5-6%), iar al băieților de 3-5 ori (de exemplu, în cazul băieților în vârstă de 8 ani, nivelul indicatorului crește de la 1,06% la aproximativ 6%). La vârsta de 7 ani, valoarea indicatorului, atât la fete, cât și la băieți, crește cu 2 puncte procentuale, la fel ca în cazul populației totale. Diferența care se observă constă în faptul că în timp ce în cazul băieților creșterea este de la aproximativ 9% la 11%, în ceea ce privește fetele variațiile indicatorului sunt cuprinse între 8% și 10%. Totuși, analiza valorilor indicatorului pe parcursul perioadei de referință evidențiază faptul că fetele sunt mai frecvent în dezavantaj comparativ cu băieții, așa cum arată și IPG.

**Grafic 7. Ponderea copiilor de vârsta învățământului primar aflați în afara sistemului de educație, pe quintile de venit, 2005-2009**

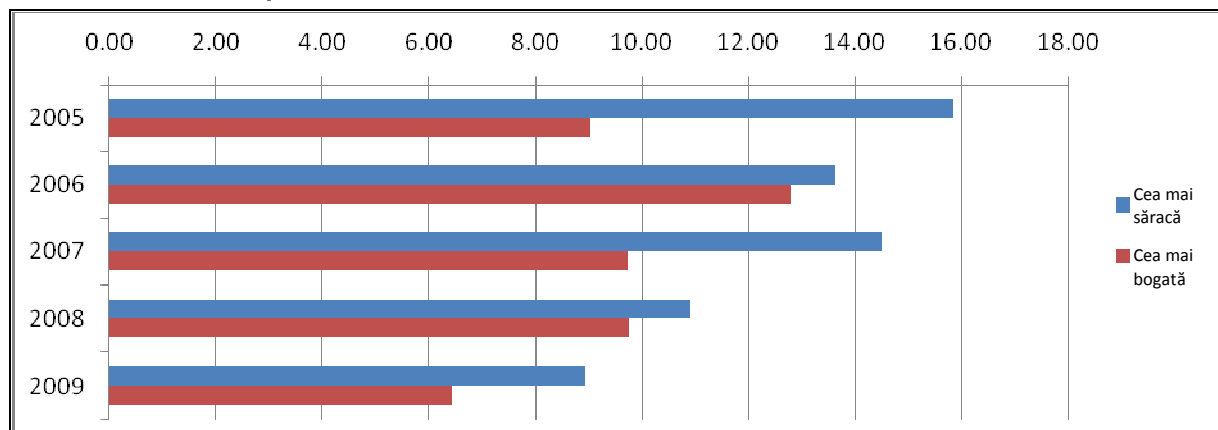


Sursa: ABF, Institutul Național de Statistică.

Procentul OOSC înregistrează variații importante în funcție de cinciimea din care fac parte acești copii conform indicelui bunăstării. Potrivit datelor din Ancheta Bugetelor de Familie (ABF), procentul scade constant de la prima cinciime (cea mai săracă) până la ultima (cea mai bogată). Această tendință se observă la nivelul cincimii celei mai sărace / celei mai bogate în numărul total al copiilor de vârsta învățământului primar (Grafic 7) mai ales în 2005, 2007 și 2009, indiferent de gen sau mediu de rezidență (urban / rural). Cu toate acestea, pentru celelalte cincimi, se constată o scădere constantă doar în 2007, în timp ce pe parcursul celorlalți ani nu se observă această evoluție.

În perioada de referință a raportului, diferențele dintre procente cele mai mici și cele mai mari ale copiilor în afara sistemului de educație variază între 2 și 8 puncte procentuale, așa cum reiese și din graficul de mai jos. Datele ABF ar trebui însă verificate deoarece variația de la un an la altul este semnificativă și nu s-au indicat cauze clare care să explice fenomenul.

**Grafic 8. Ponderea copiilor de vârsta învățământului primar aflați în afara sistemului de educație, în funcție de quintilele 1 și 5, 2005-2009**



Sursa: ABF, Institutul Național de Statistică.

S-au identificat diferențe importante între populația majoritară și cea de etnie romă și în cazul cuprinderii școlare a copiilor de vârsta învățământului primar. Așa cum se constată în studiul realizat de Romani Criss și UNICEF, prezentat în capitolul anterior al raportului, din cei 597 de copii de 7-11 ani ce provin din familii în care există cel puțin un copil ce nu merge la școală, aproape jumătate din ei (44,2%) nu urmează nicio formă de învățământ.

Un alt studiu relevant (Fleck și Rughiniș, 2008) prezintă situația defavorizată a copiilor romi în ceea ce privește școlarizarea<sup>10</sup>. Față de membrii non-romi ai acelorași comunități, procentul copiilor romi de 7-13 ani ce nu au avut deloc contact cu școala este de două ori mai mare, iar al celor de 14-17 ani este de peste trei ori mai mare. În plus, proporția copiilor romi care nu termină ciclul gimnazial (nu termină învățământul de bază) este cu peste 10% mai ridicată decât în cazul copiilor non-romi din aceleași comunități studiate.

**Tabel 3. Nivelul de educație al copiilor romi aflați în afara sistemului de educație (%) (2007)**

	7-13 ani	14-17 ani
Nu au mers niciodată la școală	14,6	11,0
Ciclu primar neterminat	40,2	12,3
Ciclu primar terminat (inclusiv învățământ special)	19,7	12,1
Gimnaziu neterminat	21,4	28,4
Gimnaziu terminat (inclusiv învățământ special)	4,0	25,2

Sursa: Date calculate pe baza Tabelului 10-1 al raportului „Vino mai aproape. Incluziunea și excluziunea în societatea românească de azi”, 2008, Gabor Fleck și Cosima Rughiniș, p. 165.

Pentru a face o comparație, așa cum am văzut, în cazul copiilor de vârsta învățământului primar (7-10 ani), procentul total al copiilor în afara sistemului de educație se situează în jurul a 8%, în timp ce în cazul copiilor de vârsta învățământului gimnazial (11-14 ani) același indicator atinge valoarea de 5,4%.

Copiii cu dizabilități reprezintă o altă categorie importantă în ceea ce privește fenomenul abandonului școlar din ciclul primar. Datele Agenției Naționale pentru Protecția Copilului arată că peste 2.700 de copii cu handicap accentuat de vârste cuprinse între 7 și 10 ani nu merg la școală (pentru mai multe detalii, vezi Tabelul 25 din Anexă). În cazul copiilor de 3-14 ani, se remarcă proporția mai ridicată a

<sup>10</sup>Metodologia studiului are la bază un sondaj realizat în gospodării, incluzând 2.155 de persoane din comunități cu o minoritate romă. Studiul include două eșantioane: unul rom (1.070 persoane) și unul comparativ, non-rom (954 persoane) - p.16. Eșantionul non-rom a inclus 3% persoane rome, iar cel rom 3% persoane non-rome.

băieților (5.372 față de 4.084 fete), dar pentru a înțelege mai bine actualele disparități de gen, mediu de rezidență sau tip de handicap este necesară o analiză mai aprofundată a situației copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES), mai ales a celor incluși în învățământul de masă.

În lipsa unor date disponibile, este imposibil de analizat rata abandonului școlar al copiilor cu dizabilități de vârstă învățământului primar sau gimnazial în funcție de gen, mediu de rezidență sau nivel de bunăstare. Totuși, după cum se poate observa în tabelul de mai jos, potrivit datelor administrative ale ANPC, băieții reprezintă 57% din populația totală a copiilor cu dizabilități care nu sunt incluși în sistemul de educație (cu vârste între 3 și 14 ani). Cu toate acestea, copiii cu dizabilități din mediul rural dețin o pondere mai ridicată decât cei din mediul urban.

**Tabel 4. Copii cu dizabilități în afara sistemului de educație, în funcție de tipul de handicap\*, grupa de vârstă, gen și mediu de rezidență, 2011**

	3-6 ani	7-10 ani	11-14 ani	fete	băieți	urban	rural	total
Handicap ușor	364	23	33	193	227	184	236	364
Handicap mediu	1490	364	393	1009	1238	1166	1081	1490
Handicap accentuat	1211	479	521	926	1285	945	1266	1211
Handicap grav	3805	2454	2369	3734	4894	3761	4867	3805
Total	6870	3320	3316	5862	7644	6056	7450	6870

\* Potrivit definiției din Legea nr. 448/2006 privind protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu handicap;  
Sursa de date: ANPC

### 1.3. Profilurile OOSC din Dimensiunea 3

Potrivit datelor INS și UIS, în 2009, aproximativ 50.000 de copii de vârstă învățământului gimnazial (11-14 ani) erau în afara sistemului de educație, reprezentând peste 5% din numărul total al copiilor de această vârstă. Așa cum se observă din Tabelul 4, în ultimii ani, numărul copiilor de vârstă învățământului gimnazial ce nu merg la școală a scăzut ușor, în timp ce numărul copiilor de vârstă învățământului primar ce nu sunt cuprinși în învățământ a crescut cu peste jumătate.

**Tabel 5. Numărul și procentul copiilor în afara sistemului de educație, în funcție de grupa de vârstă și gen, 2005-2009**

	Băieți		Fete		Total	
	Număr	Procent	Număr	Procent	Număr	Procent
2005/ 2006						
Vârsta învățământului primar	14843	3,27	14666	3,40	29509	3,33
Vârsta învățământului gimnazial	19330	3,82	18554	3,85	37884	3,84
2006/ 2007						
Vârsta învățământului primar	19467	4,29	19062	4,41	38529	4,35
Vârsta învățământului gimnazial	23868	4,89	23999	5,15	47867	5,02
2007/ 2008						
Vârsta învățământului primar	23938	5,28	24101	5,59	48039	5,43
Vârsta învățământului gimnazial	25635	5,44	26086	5,81	51721	5,62
2008/ 2009						
Vârsta învățământului primar	28090	6,21	27829	6,47	55919	6,34
Vârsta învățământului gimnazial	25431	5,53	24972	5,70	50403	5,64
2009/ 2010						
Vârsta învățământului primar	28220	6,34	27885	6,62	56105	6,48
Vârsta învățământului gimnazial	23882	5,27	24306	5,64	48188	5,45

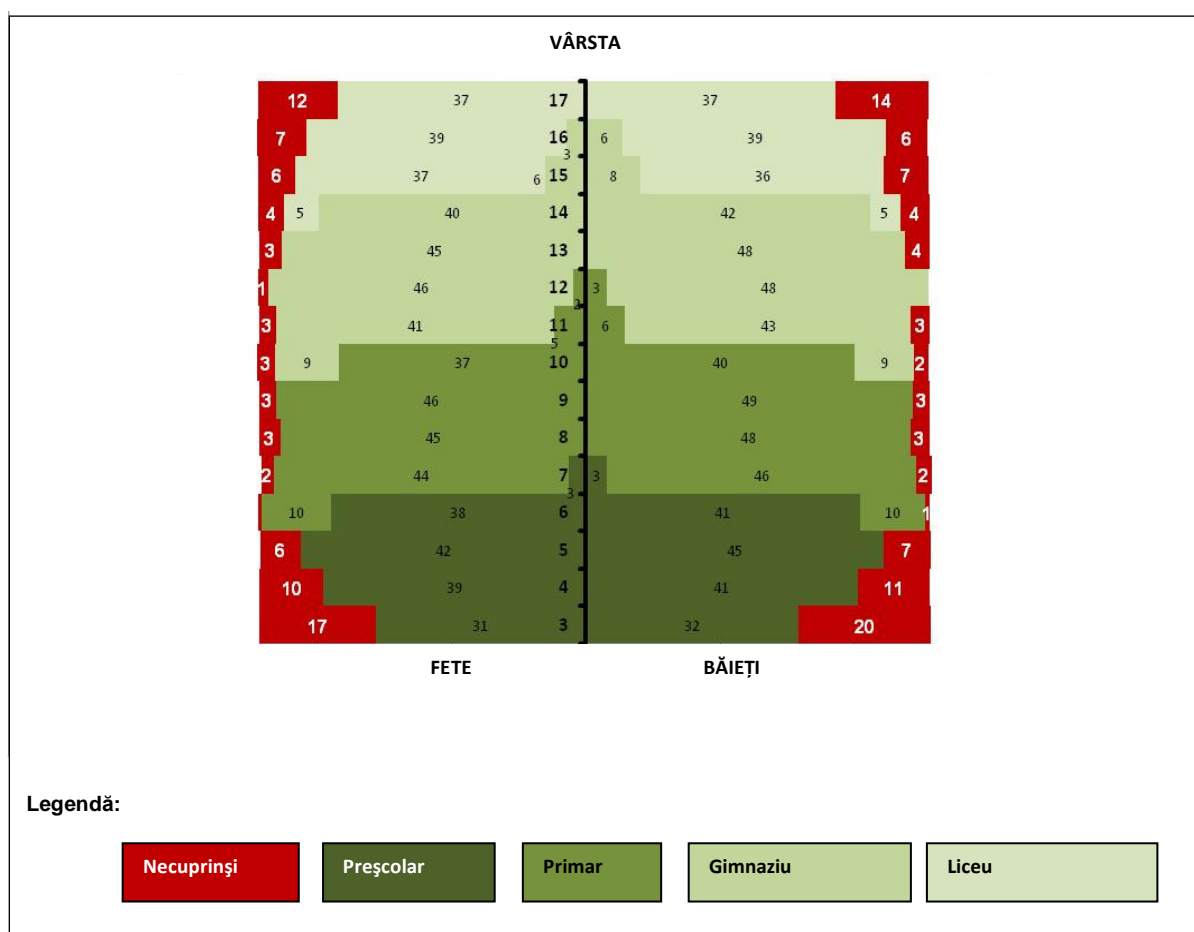


Sursa: INS

Ca și în cazul tranziției de la ciclul primar la cel gimnazial, sfârșitul clasei a VIII-a reprezintă o provocare pentru o anumită categorie de elevi care renunță la studiile lor formale. Chiar dacă învățământul obligatoriu este de zece clase (corespunzând teoretic vârstei de 16 ani), peste 10% dintre copii părăsesc școala înaintea vârstei de 14 ani – vezi Graficul 9 de mai jos.

În cazul băieților, se observă o evoluție oscilant-descendentă la vârsta de 11 ani (94-98%), evoluții relativ constante la vârstele de 12 ani (aproximativ 99%) și 13 ani (92-93%), iar la 14 ani o tendință descendentă (de la 94% la aproximativ 90-91%). Valorile indicatorilor în cazul fetelor și evoluția acestora este următoarea: la 11 și 12 ani, procentul copiilor ce frecventează școala prezintă o tendință oscilantă, ușor ascendentă, fiind cuprinsă între 95-97% și respectiv între 97-99%, la 13 ani – o evoluție mai degrabă constantă (92-93%), iar la 14 ani – o tendință descendentă, de la peste 96% la 91-92%.

**Grafic 9. Cuprinderea școlară în funcție de vârstă, nivel de învățământ și gen (%), 2009- 2010**



Cifre calculate pe baza datelor Institutului Național de Statistică, 2011.

În ceea ce privește diferențele pe genuri ale procentului copiilor ce merg la școală, în funcție de vârstă, acestea se situează, în general, la toate vârstele și în toți anii pe care îi cuprinde intervalul de referință, la sub 1,5 puncte procentuale (cu anumite excepții la anumite vârste și în anumiți ani) și se manifestă alternativ în favoarea fetelor, respectiv a băieților. Datele ne permit astfel să apreciem că inegalitățile de gen nu se manifestă constant în favoarea unuia dintre segmentele de populație - masculină sau feminină. Inexistența disparităților de gen la vârstele corespunzătoare învățământului gimnazial este evidențiată de altfel de indicatorul **rata netă ajustată a cuprinderii școlare (RNAC), în funcție de gen**. Astfel, IPG în cazul acestui indicator este de 0,99 pe parcursul întregului interval de referință a raportului (Tabel 3, Anexă).

Tendința înregistrată de valorile acestui indicator este ușor descendentă în 2006 față de 2005 (cu 1 punct procentual), stabilizându-se la valoarea de aproximativ 90%. Tendința este identică atât în cazul băieților (de la 91% la 90%), cât și al fetelor (de la 92% la 91%).

**Procentul abandonurilor școlare**, la nivelul segmentului de populație școlară masculină din învățământul gimnazial, variază între 1,7% (în 2009/ 2010) și 2,5% (în anii 2006/ 2007 și 2007/ 2008). După cum se observă din datele prezentate în Tabelul 5, tendința înregistrată în ultimii trei ani este continuu descendentă, scăderea fiind de 0,8 puncte procentuale. De asemenea, se observă nivelul mai ridicat al indicatorului decât în cazul băieților din învățământul primar.

**Procentul copiilor de vârstă învățământului gimnazial în afara sistemului de educație, în funcție de vârstă**, pe total populație, înregistrează tendințe ascendente la două dintre vârstele specifice învățământului gimnazial. Astfel, la vârsta de 11 ani, deși cu anumite oscilații, rata copiilor de vârstă învățământului gimnazial în afara sistemului de educație crește de la aproximativ 3% la peste 5%, iar la vârsta de 14 ani, în cazul căreia se constată cea mai ridicată proporție a copiilor ce nu merg la școală, creșterea este de la aproape 5% la aproximativ 8-10%. Procentul ridicat al copiilor de 14 ani care sunt în afara sistemului de educație se explică și prin scăderea vârstei școlare de la 7 la 6 ani. Prin urmare, la 14 ani, o parte din această populație ar trebui să fie deja la liceu. Cu toate acestea, o proporție însemnată a copiilor de această vârstă își încheie studiile la finalul ciclului gimnazial, fără a face trecerea la liceu. La vârstele de 12 și 13 ani, evoluțiile sunt oscilante, însă spre deosebire de copiii în vârstă de 12 ani, în cazul cărora se observă procentul cel mai redus al celor ce nu sunt în școală (între 1 și peste 2%), la cei de 13 ani procentul corespunzător este mult mai ridicat - între 6% și 8% (Tabel 9, Anexă).

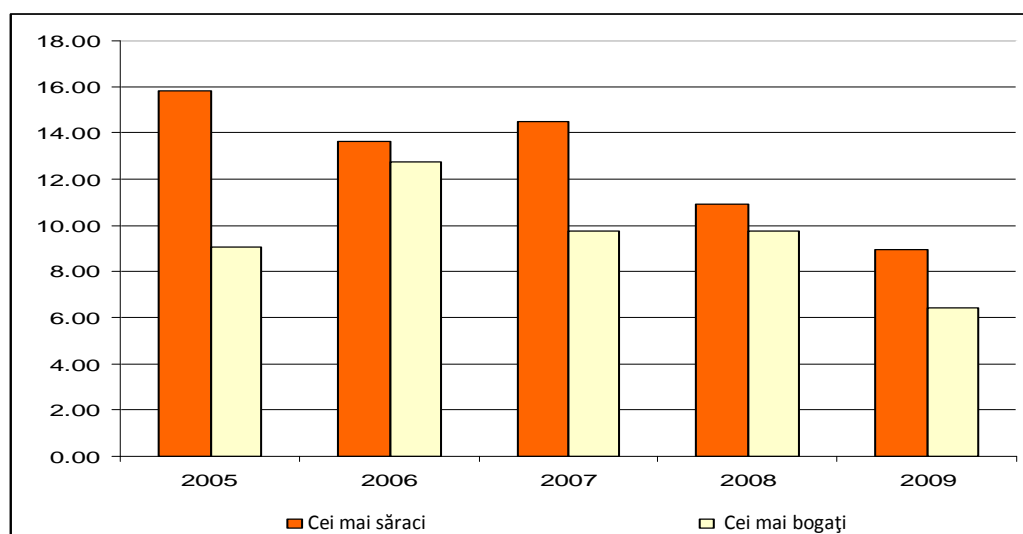
Tendințele înregistrate la nivelul populației școlare masculine, respectiv feminine sunt relativ asemănătoare. Pe ansamblul populației de vârstă oficială corespunzătoare învățământului gimnazial, proporția copiilor ce nu merg la școală înregistrează o tendință oscilantă, fiind cuprinsă între 9% și 10%. Atât în cazul băieților, cât și al fetelor, valoarea indicatorului crește după primul an al intervalului și se stabilizează relativ în anii următori. Creșterea este însă la băieți de la aproximativ 9% la 10%, iar la fete de la 8% la 9%. În același timp, se observă inegalități de gen la acest indicator, cu un IPG cuprins între 0,86 și 0,93.

Ca și în cazul ciclului primar, procentul copiilor de vârstă corespunzătoare învățământului gimnazial ce nu merg la școală înregistrează variații importante în funcție de cincimea din care fac parte conform indicelui bunăstării. Potrivit datelor din Ancheta Bugetelor de Familie (ABF), procentul se reduce constant de la prima cincime (cea mai săracă) până la ultima (cea mai bogată). Această tendință se observă în numărul total al copiilor de vârstă învățământului gimnazial ce nu sunt în școală și se menține indiferent de gen, mediu de rezidență sau regiune. În perioada de referință a raportului, diferențele dintre procentele cele mai mici și cele mai mari ale copiilor în afara sistemului de educație variază între 4 și 6 puncte procentuale, 2005 fiind anul cu cea mai mare diferență (Grafic 10).

Datele indică faptul că sărăcia are un impact major asupra copiilor de vârstă învățământului primar și gimnazial și se așteaptă ca efectele crizei economice prelungite să crească rata neșcolarizării și cea a abandonului în rândul copiilor ce provin dintr-un mediu socio-economic defavorizat.

S-au identificat diferențe importante între populația majoritară și cea de etnie romă și în cazul cuprinderii școlare a copiilor de vârstă învățământului gimnazial. Studiul realizat de Romani Criss și UNICEF arată că două treimi (64,62%) din cei 636 de copii de 12-16 ani nu urmează nicio formă de învățământ.

**Grafic 10. Procentul copiilor de vârsta învățământului gimnazial aflați în afara sistemului de educație, în funcție de quintilele 1 și 5 de venit**



Sursa: ABF, Institutul Național de Statistică.

Principalele motive ale abandonului școlar indicate de studiul Romani Criss atât în cazul elevilor romi din ciclul primar, cât și al celor din ciclul gimnazial, țin de aspecte financiare, părinți absenți sau atitudinea negativă a familiei față de educație, influența prietenilor sau a fraților mai mari, diferite dizabilități sau probleme medicale și căsătoriile timpurii. Situația defavorizată în care se află multe familii romi din punct de vedere economic atrage, potrivit studiului, implicarea copilului în muncă. Mai puțin de o treime dintre părinții cu cel puțin un copil care a abandonat școala (29,2%) declară că respectivul copil nu muncește deloc, în timp ce peste jumătate (56,4%) afirmă că acesta muncește *ocazional sau frecvent* în gospodărie, iar peste o cincime (22,7%) declară că respectivul copil muncește *ocazional sau frecvent* în afara gospodăriei. Din păcate, în România, ultimul studiu referitor la exploatarea copilului prin muncă a fost realizat în urmă cu aproape 10 ani și nu există date recente care să permită compararea situației romilor cu cea a populației majoritare.

Copiii cu dizabilități de vârste specifice învățământului gimnazial reprezintă o altă categorie problematică, deținând aproape aceeași pondere în numărul total ca și copiii de vârsta ciclului primar. Potrivit Agenției Naționale pentru Protecția Copilului, cei mai afectați sunt copiii cu handicap accentuat și grav (Tabel 25, Anexă). Cu toate acestea, ca și în cazul copiilor ce abandonează școala în ciclul primar, este necesară o analiză mai aprofundată a situației copiilor cu CES, mai ales a celor incluși în învățământul de masă, pentru a înțelege mai bine actualele disparități în funcție de gen, mediu de rezidență, regiune / județ, tip de handicap și situația financiară a familiei.

## 1.4. Profilurile copiilor cu risc din Dimensiunea 4

Un indicator în măsură să evidențieze riscul posibil de excludere este procentul celor ce încep ciclul primar fără a fi beneficiat de Educație și Îngrijire Timpurie a Copilului (EÎTC). Valorile acestui indicator înregistrează în general, la nivelul populației totale, o tendință descrescătoare, atingând niveluri cuprinse între 12,9% în 2005/ 2006 și 8,9% în 2009/ 2010 (Tabel 18, Anexă). În funcție de criteriul de gen, rata cea mai ridicată a celor ce încep ciclul primar fără a fi beneficiat de EÎTC se constată în cazul băieților, atât în mediul urban, cât și în rural. IPG variază între 0,84 și 0,94 pentru populația totală, în mediul urban între 0,78 și 0,89, iar în rural între 0,91 și 0,95. Luând în considerare mediul de rezidență, cu excepția anului școlar 2005/ 2006, valorile indicatorului evidențiază în mod

constant diferențe în favoarea mediului rural pentru segmentele de populație de ambele genuri. Datele evidențiază de asemenea că, în general, în baza acestui indicator, populația cu riscul cel mai ridicat îl reprezintă băieții din mediul urban, în cazul cărora în ultimii patru ani s-a înregistrat procentul cel mai ridicat al celor ce încep ciclul primar fără a fi beneficiat de EÎTC.

Spre deosebire de indicatorul precedent, **rata repetenției** la nivelul populației totale, în perioada 2005-2009, se situează, în general, pe o curbă continuu ascendentă. Astfel, la clasa a II-a valoarea indicatorului crește de la 2,3% la 2,7%, la a III-a de la 1,2% la 1,8%, iar la a IV-a de la 1,5% la 1,8% - Tabel 6. O excepție o reprezintă clasa I, în cazul căreia rata repetenției scade de la patru procente la aproape un procent, situație influențată de prevederile care interzic repetarea clasei I.

**Tabel 6. Rata repetenției în ciclul primar și ciclul gimnazial, în funcție de clasă și mediu de rezidență, 2005-2009**

An	Mediu	Clasa							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
2005/ 2006	Urban	2,3	1,5	0,8	1	2,8	2,3	2,8	1,9
	Rural	5,5	3	1,4	1,9	3,8	2,6	2,7	2,2
	Total	4,0	2,3	1,2	1,5	3,3	2,5	2,7	2,0
2006/ 2007	Urban	0,7	1,1	1,1	0,8	2,9	2,2	2,4	1,8
	Rural	1,1	2,1	1,8	1,5	3,8	2,3	2,4	1,9
	Total	0,9	1,6	1,5	1,2	3,3	2,2	2,4	1,8
2007/ 2008	Urban	0,5	1,7	1,1	1,3	2,6	2,4	2,8	1,8
	Rural	0,9	3,5	2,0	2,5	3,3	2,7	3,1	2,1
	Total	0,7	2,6	1,5	1,9	3,0	2,5	2,9	2,0
2008/ 2009	Urban	0,4	1,7	1,1	1,1	3,5	1,9	2,7	1,6
	Rural	1,0	3,4	2,2	2,2	4,8	2,3	2,9	1,9
	Total	0,7	2,6	1,7	1,7	4,1	2,1	2,8	1,8
2009/ 2010	Urban	0,5	1,7	1,2	1,1	3,1	2,4	2,2	1,5
	Rural	1,2	3,7	2,3	2,4	4,6	3,2	2,6	2,0
	Total	0,9	2,7	1,8	1,8	3,8	2,8	2,4	1,7

Sursa: INS

Tendința menționată, în special pentru clasele II-IV, este determinată mai ales de evoluția valorilor indicatorului la populația din mediul rural, în cazul căreia se constată creșteri mai mari ale ratei repetenției (de la 3% la 3,7% - clasa a II-a, de la 1,4% la 2,3% - clasa a III-a și de la 1,9% la 2,4% - clasa a IV-a), în mediul urban, la aceleași clase, tendința fiind relativ constantă (1,5%-1,7% - clasa a II-a, 0,8%- 1,1% - clasa a III-a și 1%-1,1% clasa a IV-a). La clasa I, rata repetenției se reduce substanțial pentru ambele segmente de populație, la fel ca în cazul populației școlare totale, în ultimul an al perioadei de referință ajungând la mai puțin de un sfert decât în anul inițial.

Diferențele în funcție de mediul de rezidență se manifestă nu numai în privința tendințelor înregistrate de rata repetenției, ci și a valorilor concrete ale acesteia. Astfel, în mediul rural, valoarea indicatorului este dublă sau aproape dublă în toate cele patru clase ale învățământului primar pe parcursul întregii perioade analizate.

Comparațiile pe clase evidențiază faptul că, în general, cea mai redusă rată a repetenției se înregistrează la clasa I (sub 1% pentru întreaga perioadă, cu excepția anului 2005/ 2006, înainte de adoptarea și aplicarea în sistem a reglementării care interzice repetarea clasei I). Cea mai ridicată rată se observă la clasa a II-a (peste 2,5%) și se datorează faptului că adesea învățătorii doar amână decizia de a lăsa un elev repetent.

Pe medii de rezidență, se observă aceeași evoluție de la o clasă la alta, deosebirea esențială constând, așa cum am mai menționat, în cuantumul valorilor indicatorilor corespunzătoare celor două medii de rezidență.

Spre deosebire de rata repetenției, **rata abandonului școlar în învățământul primar în funcție de clasă**, pe total populație, înregistrează valori oscilante, tendința generală fiind însă mai degrabă de reducere. Valorile ratei abandonului pentru anii care marchează limitele intervalului de referință sunt următoarele: clasa a II-a – 1,4%, respectiv 1,2% (1,7% și 1,6% în anii 2006/ 2007, respectiv 2007/ 2008); clasa a III-a – 1,2% și 1,1%, (1,6% în anii 2006/ 2007 și 2007/ 2008); clasa a IV-a – 1,3%, respectiv 1,2% (1,5% și 1,6% în anii 2006/ 2007 și 2007/ 2008). La clasa I, valorile indicatorului se mențin la 2,1-2,2% (Tabel 20, Anexă).

Tendențele menționate pentru totalul populației școlare sunt similare și pe segmentele de populație din mediul urban, respectiv rural. Referitor la același criteriu, și anume mediul de rezidență, se remarcă faptul că avantajul (care, în cele mai multe cazuri, este cuprins între 0,1-0,3 puncte procentuale), pentru fiecare din cele 4 clase, aparține în anumiți ani segmentului de populație din mediul rural, iar în alți ani celui din urban.

Comparația pe clase relevă faptul că rata cea mai ridicată a abandonului se înregistrează la clasa I – peste 2%, la celelalte clase valorile ratei fiind de +/-1,5%. Pe medii de rezidență se observă, în general, aceeași tendință.

**Rata de supraviețuire**<sup>11</sup>, pe cohortele analizate în perioada 2005-2010, se situează între 92% și 94% (Tabel 21, Anexă). Valoarea cea mai înaltă a indicatorului se constată la începutul perioadei analizate (94,1% - în anul școlar 2005/ 2006), iar cea mai scăzută în anul școlar imediat următor (92,5% - în 2006/ 2007). Diferența între valoarea maximă și minimă a indicatorului este de 1,6 puncte procentuale. După anul școlar 2006/ 2007, când se constată cea mai scăzută rată de supraviețuire corespunzătoare cohortei care a parcurs ciclul primar în perioada 2003 – 2007, se înregistrează o ușoară tendință continuu ascendentă până la finalul intervalului analizat, fără să se atingă însă valoarea indicatorului valabilă pentru cohorta care a absolvit învățământul primar în anul școlar 2005/ 2006.

Rata de supraviețuire este un indicator care contribuie la o mai bună înțelegere a categoriilor de elevi ce riscă să abandoneze școala. De exemplu, analiza indicatorului pe genuri evidențiază diferențe nesemnificative (0,7 – 1,9 puncte procentuale), manifestate în mod constant în favoarea fetelor. IPG indică însă absența inegalităților de gen, valoarea acestuia fiind cuprinsă între 1,00-1,02.

**Rata abandonului în ciclul primar**, pe total populație, înregistrează o evoluție oscilantă, cu tendință de reducere în ultimii doi ani școlari, când atinge valoarea de 1,4% (de la 1,8% în 2007/ 2008) - Tabel 22, Anexă. Tendențe similare se constată și în cazul segmentului de populație din mediul urban, valorile cele mai reduse, caracteristice anilor 2008/ 2009 și 2009/ 2010, fiind de 1,3%, respectiv 1,5% (față de 2,1% în 2006/ 2007). În mediul rural, tendința este relativ constantă, valoarea cea mai frecventă a ratei fiind de 1,4%. O cauză a fluctuațiilor anuale în cazul ratei abandonului pe clase și pe total populație o reprezintă diferențele înregistrate la nivelul datelor raportate de școli datorate metodologiilor incongruente, așa cum s-a menționat în partea introductivă. Cu toate acestea, pentru a evalua măsura în care este afectată acuratețea datelor, trebuie realizată o analiză mai aprofundată a acestui aspect.

Analiza pe genuri reflectă de asemenea o evoluție oscilantă a acestui indicator, cu tendință de reducere în ultimii doi ani ai intervalului (1,6%, de la 2% în 2007/ 2008) în cazul băieților, la fete valorile ratelor menținându-se relativ constante: 1,3-1,5%. Se observă de asemenea avantajul constant al populației feminine pe tot parcursul intervalului, avantaj demonstrat și de IPG, care are valori cuprinse între 0,75-0,81.

În ceea ce privește valorile indicatorilor pe genuri și medii de rezidență, se constată, în general, că cele mai ridicate sunt specifice băieților din mediul urban (cu rate cuprinse între 1,5% - 2,3%), urmate de cele caracteristice fetelor din același mediu de rezidență (1,1%-1,8%). Totuși, această disparitate între mediul urban și cel rural nu se observă în fiecare an al intervalului de referință.

IPG calculat pentru populația din mediul urban, cu valori cuprinse între 0,72 – 0,81, evidențiază faptul că segmentul cu riscul cel mai ridicat de abandon este reprezentat de băieții din mediul urban.

---

<sup>11</sup> Rata de supraviețuire a fost calculată ca ponderea elevilor înscriși în clasa I care au terminat clasa a VIII-a în numărul total al elevilor înscriși în clasa I la o anumită dată.

**Rata de tranziție de la învățământul primar la învățământul gimnazial** se menține aproape constantă pe parcursul întregii perioade de referință (aproximativ 98%), singura excepție constatându-se la nivelul anului școlar 2007/ 2008, an în care se înregistrează valoarea cea mai redusă a indicatorului - 97% (Tabel 24, Anexă). Variațiile de la un an la altul se situează la sub 1 punct procentual.

Din păcate, datele disponibile nu ne permit să înțelegem mai bine cine sunt cei 2% care nu reușesc să facă tranziția de la ciclul primar la cel gimnazial și nici să identificăm factori de risc specifici pentru categoriile identificate. Rata de tranziție înregistrează diferențe nesemnificative pe genuri. Aceste diferențe sunt de sub 1 punct procentual și se manifestă în favoarea băieților. IPG evidențiază de altfel, pentru întreaga perioadă analizată, inexistența unor inegalități de gen, situându-se între 0,99-1,00. Nu există informații legate de mediul de rezidență, situația financiară a familiei sau alți factori relevanți care să permită o analiză suplimentară a riscurilor.

\*  
\*   \*

Analiza indicatorilor care permit identificarea copiilor cu risc a evidențiat faptul că segmentul de populație de vârstă corespunzătoare învățământului primar care prezintă riscul cel mai ridicat privind participarea la educație este reprezentat de băieții din mediul urban. În cazul acestora se regăsește atât proporția cea mai ridicată a celor ce încep școala fără a fi beneficiar de Educație și Îngrijire Timpurie a Copilului (EÎTC), așa cum arată datele pe ultimii patru ani, cât și cea mai mare rată a abandonului școlar pe ciclu.

Analiza statistică indică faptul că fetele și băieții din mediul rural sunt o altă categorie vulnerabilă, pe lângă copiii care nu au beneficiat de EÎTC. Diferențele față de copiii din mediul urban se manifestă nu numai în privința tendințelor înregistrate de rata repetenției (relativ constantă în urban și în creștere în rural), ci și a valorilor concrete ale acesteia: în mediul rural, valoarea indicatorului este foarte ridicată pentru toate cele patru clase ale învățământului primar și pe tot parcursul perioadei de referință a raportului. În ceea ce privește abandonul, IPG evidențiază și un decalaj important între băieții și fetele din zonele urbane (plasate pe locul doi în ceea ce privește riscul de abandon), valorile acestuia fiind cuprinse între 0,72 – 0,81.

Chiar dacă nu reiese direct din datele referitoare la copiii aflați în afara sistemului de educație, copiii de etnie romă se numără printre cei mai expuși riscului de abandon școlar dintr-o multitudine de cauze care vor fi analizate în următorul capitol. Rezultatele Anchetei Bugetelor de Familie ne oferă totuși o estimare a ratelor copiilor romi în afara sistemului de educație, în funcție de bunăstarea gospodăriei, după cum reiese din tabelul de mai jos:

**Tabel 7. Cuprinderea școlară a copiilor romi, în funcție de grupa de vârstă și bunăstarea gospodăriei, 2009**

	Total (număr)		În afara sistemului de educație (număr)		Ratele copiilor în afara sistemului de educație (%)	
	Cei mai săraci	Cei mai bogați	Cei mai săraci	Cei mai bogați	Cei mai săraci	Cei mai bogați
7-10 ani	29976	1090	3883	0	12,9	0
11-14 ani	31060	1131	3921	0	12,6	0

Sursa: ABF, Institutul Național de Statistică.

Studii recente în domeniu oferă suficiente evidențe potrivit cărora sărăcia, nivelul redus de educație al părinților, dificultatea copiilor de a se adapta la cultura școlii și de a vorbi și înțelege româna, lipsa educației preșcolare, munca în gospodărie și insuficienta adaptare a profesorilor la nevoile elevilor romi sunt câțiva dintre cei mai importanți factori de risc. În plus, în unele comunități

rome, tradițiile specifice, precum căsătoriile timpurii, contravin în mod evident practicii frecventării școlii.

Același lucru este valabil și pentru copiii cu dizabilități, mai ales după reducerea constantă a locurilor disponibile în școlile speciale și promovarea politicilor de educație incluzivă care încurajează educarea acestor copii în școlile de masă. Așa cum arată anumite studii (Vrasmaș 2010, Horga și Jigău 2009), copiii cu cerințe educaționale speciale beneficiază în continuare de insuficient sprijin și îndrumare pentru atingerea obiectivelor stabilite în curriculumul special, mai ales din cauza unor lipsuri materiale (cum ar fi număr insuficient de profesori de sprijin, programe de formare și materiale didactice etc.). În acest context, riscul de abandon este mare, în ciuda eforturilor constante ale multor familii de a oferi sprijin copilului lor cu CES prin resurse proprii.

## 1.5. Profilurile copiilor cu risc din Dimensiunea 5

Așa cum indică metodologia raportului, un mod simplu de a analiza populația de copii cu risc este acela de a observa copiii care au fost în situație de risc în trecut și care au renunțat recent la școală. Pe baza constatărilor din capitolele anterioare, am analizat deja situația copiilor care părăsesc timpuriu școala în funcție de criteriul de vârstă, nivel de învățământ, gen, mediu de rezidență. Prezenta secțiune continuă explorarea acestor caracteristici, ținând cont și de alți indicatori relevanți, precum rata de supraviețuire și rata de tranziție.

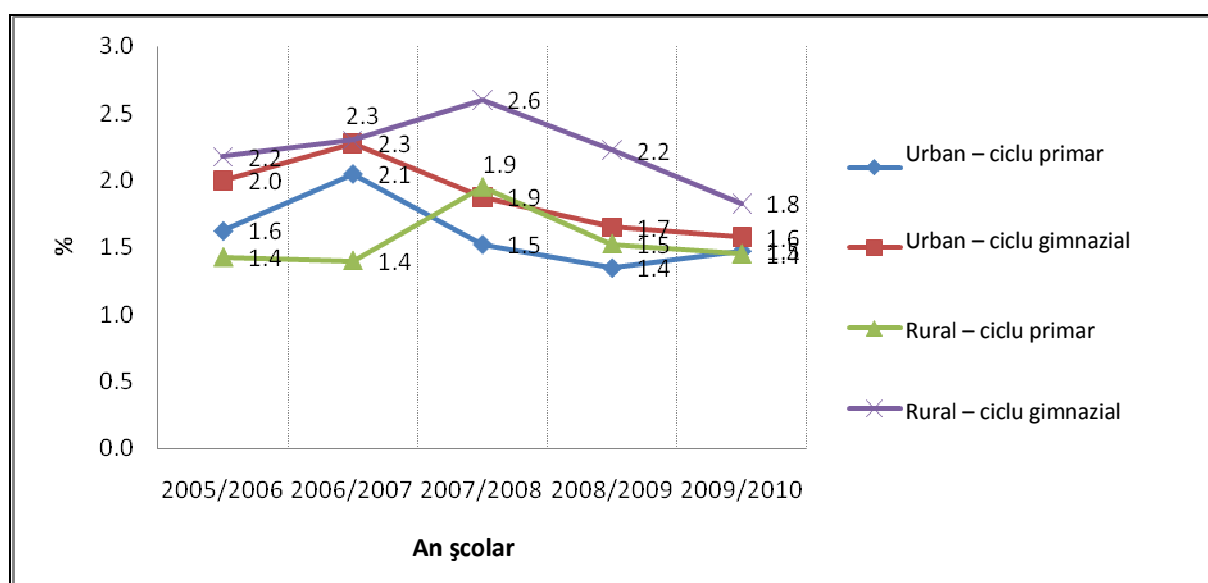
Repetenții prezintă un risc de abandon mai mare, lucru observat atât în învățământul primar, cât și în cel gimnazial. Lipsa performanțelor reflectată de rezultatele școlare proaste duce la neîncredere în propriile forțe și la scăderea stimei de sine. Asociată adesea cu un număr ridicat de absențe, repetarea clasei crește presiunea asupra elevului repetent, forțat să se acomodeze cu noi colegi și adesea cu noi profesori (mai ales în ciclul primar).

**Rata repetenției** la nivelul populației școlare totale cuprinse în învățământul gimnazial, în perioada 2005-2009, înregistrează o tendință relativ constantă la toate clasele nivelului respectiv de învățământ (cu excepția clasei a V-a, în cazul căreia se înregistrează un trend ascendent în ultimii ani), cu anumite diferențe în ceea ce privește valorile concrete ale indicatorului. Astfel, la clasele a VI-a și a VII-a, rata repetenției este de sub 3%, la clasa a VIII-a sub 2%, iar la clasa a V-a valoarea indicatorului crește de la aproximativ 3% la 4% (Tabel 19, Anexă). Evoluția valorilor indicatorului pentru segmentele de populație din mediul urban, respectiv rural evidențiază tendințe relativ diferite. Astfel, la clasele a V-a și a VI-a, dacă în mediul urban se constată tendințe relativ constante (aproximativ 3%, respectiv 2%), în rural (în special la clasa a V-a) se observă un trend ascendent, creșterile înregistrate fiind de aproximativ 1 punct procentual. La celelalte două clase (a VII-a și a VIII-a), rata repetenției se reduce ușor în mediul urban, iar în rural se menține relativ constantă (aproximativ 3%, respectiv 2%).

Anumite diferențe în funcție de mediul de rezidență se manifestă, pe întreaga perioadă de referință a raportului, nu numai în privința tendințelor înregistrate de rata repetenției, ci și a valorilor concrete ale acesteia. Aceste diferențe, în defavoarea populației școlare din mediul rural, se situează la peste 1 punct procentual în cazul clasei a V-a și la mai puțin de 1 punct procentual la celelalte clase ale învățământului gimnazial.

Comparațiile pe clase evidențiază faptul că, în general, cea mai ridicată rată a repetenției se înregistrează la clasa a V-a, datorită dificultăților de adaptare la intrarea în ciclul gimnazial (între 3% și 4%, pe întreaga perioadă de referință a raportului), iar cea mai scăzută la clasa a VIII-a (2 și sub 2%); la clasele a VI-a și a VII-a, valorile indicatorului se situează la sub 3%. Pe medii de rezidență, se observă aceeași evoluție de la o clasă la alta, deosebirea constând în faptul că, pentru toate clasele și pe întreaga perioadă analizată, valorile indicatorilor corespunzătoare mediului rural sunt mai ridicate decât în urban.

**Grafic 11. Rata abandonului școlar în ciclul primar și ciclul gimnazial, în funcție de mediul de rezidență, 2005-2009**



Sursa: INS

**Rata abandonului școlar**, la nivelul populației totale, înregistrează tendințe de scădere la clasele a VI-a, a VII-a și a VIII-a (de la aproximativ 2% la mai puțin 1,5%) și o evoluție oscilantă la clasa a V-a (între 2,5% și 2,8%) - Tabel 20, Anexă.

Tendințele menționate pentru totalul populației școlare sunt similare și pe segmentele de populație din mediul urban, respectiv rural. Referitor la același criteriu, și anume mediul de rezidență, se remarcă faptul că avantajul (care este cuprins între 0,2-0,9 puncte procentuale) aparține în cele mai multe cazuri segmentului de populație din mediul urban.

Comparația pe clase relevă faptul că cea mai ridicată rată a abandonului se înregistrează la clasa a V-a (2,5% – 2,8%), la celelalte clase valorile ratei fiind de +/- 2%. Pe medii de rezidență, se observă, în general, aceeași tendință.

În învățământul gimnazial, **rata de supraviețuire** a cohortelor analizate se situează în jurul valorii de 88%-89%. Valoarea cea mai ridicată a indicatorului se constată la cohorta care a absolvit studiile în anul școlar 2005/ 2006 (89,2%), iar cea mai redusă la cohorta care a finalizat clasa a VIII-a în 2008/ 2009 (87,6%); diferența dintre valoarea maximă și minimă este de 1,6 puncte procentuale. Tendința generală înregistrată de-a lungul perioadei de referință este descendentă, cu o ușoară redresare în ultimul an al intervalului.

Rata de supraviețuire înregistrează diferențe importante pe genuri, în favoarea fetelor. În intervalul analizat, diferența dintre rata de supraviețuire a fetelor și cea a băieților este cuprinsă între 2,7 și 3,7 puncte procentuale, cu tendință de reducere în ultimul an. Pentru primii 4 ani ai intervalului analizat, IPG este de 1,04, ilustrând diferențele menționate, în anul școlar 2009/ 2010 reducându-se la 1,03.

**Rata abandonului școlar în ciclul gimnazial**, pe total populație, înregistrează un trend descendent – de la 2.3% în 2006/ 2007, la 1,7% la sfârșitul intervalului analizat (Tabel 23, Anexă). Tendința este similară și în cazul segmentului de populație din mediul urban, reducerea fiind de la 2,3% la 1,6%. În mediul rural, deși se poate vorbi tot despre o reducere a ratei abandonului, aceasta se face vizibilă numai în ultimul an al perioadei de referință, când ajunge la 1,8% de la 2,6% - valoarea maximă înregistrată în 2007/ 2008. Diferențele dintre populațiile școlare rezidente în urban, respectiv rural (situate între 0,2 și 0,7 puncte procentuale), se manifestă în toți anii analizați în favoarea copiilor din zonele urbane, cu excepția anului 2006/ 2007 când valorile ratei sunt egale (2,3%).

Analiza pe genuri reflectă, atât în cazul băieților, cât și al fetelor, o tendință de reducere în ultimii 2-3 ani ai intervalului (de la 2,5% la 1,8% la băieți și de la 2,1% la 1,5% la fete). Se observă, de asemenea, avantajul constant al populației feminine pe tot parcursul intervalului, avantaj demonstrat și de IPG, care are valori cuprinse între 0,78-0,90.



Compararea valorilor indicatorilor pe genuri și medii de rezidență reflectă faptul că acestea sunt apropiate sau chiar identice în trei ani școlari în cazul băieților din cele două medii – urban și rural. La populația școlară feminină, se observă însă dezavantajul constant al celei situate în mediul rural, ecartul fiind de 0,3 – 0,9 puncte procentuale.

IPG calculat pentru rata abandonului în ciclul gimnazial al populației din mediul rural, cu valori cuprinse între 0,86 – 0,91 (cu excepția anului 2009/ 2010 când valoarea raportului este 1), evidențiază faptul că segmentul cu riscul cel mai ridicat de abandon este reprezentat de băieții din mediul rural.

**Rata de tranziție în învățământul secundar superior<sup>12</sup>** în intervalul analizat variază între aproximativ 90% - 94%, valorile cele mai înalte ale indicatorului înregistrându-se spre sfârșitul perioadei analizate. Diferențele de gen în cazul ratei de tranziție sunt nesemnificative. Aceste diferențe de sub 2 puncte procentuale, cu tendință de reducere în ultimii ani, se manifestă în favoarea fetelor. În perioada 2005-2009, IPG variază între 1,00-1,02, ilustrând absența inegalităților de gen.

\*  
\*   \*

Analiza indicatorilor care vizează copiii cu risc a evidențiat faptul că segmentul de populație de vârstă corespunzătoare învățământului gimnazial care prezintă riscul cel mai ridicat privind participarea la educație este reprezentat de copiii din mediul rural. Această situație este probată atât de indicatorul rata repetenției, cât și de rata abandonului pe clase, în timp ce în cazul elevilor din ciclul primar doar rata repetenției reprezintă un risc major pentru populația rurală. Astfel, în cazul ratei repetenției, diferențele față de populația din mediul urban (mai reduse decât la ciclul primar) se situează la peste 1 punct procentual la clasa a V-a și la mai puțin de 1 punct procentual la celelalte clase ale învățământului gimnazial. De asemenea, rata abandonului școlar pe clase evidențiază diferențe cuprinse între 0,2-0,9 puncte procentuale, manifestate, în cele mai multe cazuri, în defavoarea segmentului de populație din mediul rural.

Rata abandonului școlar pe ciclu plasează, de asemenea, mediul rural într-o poziție dezavantajată, diferențele față de mediul urban, în toți anii analizați, fiind cuprinse între 0,2 - 0,7 puncte procentuale. Un risc mai accentuat de abandon se înregistrează însă, spre deosebire de ciclul primar, în cazul băieților din aceste arii. IPG evidențiază un decalaj important între băieții și fetele din mediul rural (plasate pe locul doi în ceea ce privește riscul de abandon), valorile acestuia fiind cuprinse între 0,86 – 0,91.

Rata de supraviețuire la nivelul ciclului gimnazial (care este inferioară în mod constant celei înregistrate în învățământul primar, atât pe total populație școlară, cât și pe genuri și de-a lungul întregii perioade de referință) probează de asemenea riscul mai înalt înregistrat în cazul băieților privind participarea la educație. Diferențele dintre valorile indicatorului, pe genuri, sunt cuprinse între 2,7 și 3,7 puncte procentuale, cu tendință de reducere în ultimul an, iar IPG este de 1,04 în intervalul analizat.

Potrivit studiului realizat de Romani Criss și UNICEF (Surdu, 2011), riscul de abandon mai accentuat în cazul copiilor romi reiese tot din rata repetenției, atât în învățământul primar, cât și în cel gimnazial. Într-un eșantion de 417 elevi din aceste cicluri, rata medie a repetenției a fost de 1,7%. Același studiu consideră că rezultatele slabe și repetarea clasei sunt factori de risc importanți în ceea ce privește abandonul școlar având în vedere faptul că aproape jumătate dintre elevii analizați care au abandonat școala (47,6%) au repetat clasa cel puțin o dată, 38% de două ori și 12% de trei ori.

---

<sup>12</sup> Rata de tranziție de la ciclul gimnazial la învățământul secundar superior este definită ca diferența dintre numărul celor ce încep primul an al învățământului secundar superior și numărul de elevi care au fost înscriși în ultimul an de gimnaziu în anul școlar anterior, împărțit la numărul elevilor înscriși în ultimul an de gimnaziu din anul anterior, înmulțit cu 100.

## Capitolul 2. BARIERE ȘI IMPEDIMENTE LEGATE DE 5DE

Acest capitol analizează barierele, dinamica și procesele cauzale ale excluziunii, pornind de la profilurile identificate în Capitolul 1 și de la datele referitoare la copiii vizați de cercetarea noastră: copiii aflați în afara sistemului de educație și copiii cu risc de abandon școlar. Scopul principal al acestei secțiuni este așadar acela de a descrie principalele cauze ale excluziunii și barierele majore în ceea ce privește accesul, asociate profilurilor copiilor dintr-una din cele cinci dimensiuni stabilite de metodologia OOSC. De asemenea, capitolul va puncta și relevanța diferitelor cauze, subliniind greutatea / impactul relativ al unui tip de barieră în raport cu celelalte, punând astfel bazele ultimului capitol al raportului.

Sunt analizate atât perspectiva cererii, cât și cea a ofertei, principalele aspecte avute în vedere fiind factorii socio-culturali și cei economici (perspectiva cererii), pe de-o parte, și factorii socio-culturali, educaționali, politici, administrativi, financiari și cei de guvernanță (perspectiva ofertei), pe de alta. Printre aspectele specifice factorilor educaționali analizați se numără, printre altele: curriculumul scris și predat, materialele didactice, selecția și formarea continuă a cadrelor didactice și implicarea părinților în activitățile școlare.

Analiza pune accent cu precădere pe patru categorii principale de copii aflați în afara sistemului de educație: minoritatea romă, copiii din mediul rural, copiii cei mai săraci și copiii cu dizabilități. În anumite cazuri, se discută cauzele excluziunii unor categorii cu profiluri mai detaliate, precum: copiii cu părinți migranți, copiii care muncesc, fetele care s-au căsătorit prematur etc. Având în vedere că datele dezagregate prezentate în Capitolul 1 nu sunt suficiente pentru o astfel de analiză amănunțită, s-au folosit surse suplimentare de informații care contribuie la constatările acestui capitol.

### 2.1. Factori socio-culturali din perspectiva cererii

Copiii aflați în afara sistemului de educație constituie adesea consecința impactului mai multor factori: sociali, culturali, economici, educaționali. Participarea la educație a copiilor este rezultatul acțiunilor convergente ale școlii, familiei și instituțiilor reprezentative ale comunității și ale autorităților publice. Atunci când oricare dintre acestea nu funcționează la capacități optime, crește riscul necuprinderii copiilor în sistemul de educație și, de aici, toate implicațiile sociale și economice pe care le determină o astfel de situație. De exemplu, teoria capacității poate fi foarte bine ilustrată în felul următor: dacă o comunitate nu este caracterizată de capacități sociale și culturale favorabile, apar curențe ale dezvoltării indivizilor la nivelul integrării sociale, al dezvoltării culturale la niveluri diferite, cu acces restrâns la servicii sociale, inclusiv la educație.

Destul de frecvent, în contextul românesc, cauzele neparticipării școlare sunt puse în primul rând sub semnul sărăciei și al condițiilor socio-economice nefavorabile care caracterizează categoriile cele mai expuse din acest punct de vedere: copii aparținând minorității etnice romă, copii proveniți din mediul rural, copii din medii sărace, copii cu cerințe educaționale speciale. Cu toate acestea, din ce în ce mai multe studii recente evidențiază faptul că determinanții sociali și culturali au adesea efecte de amploare și pe termen lung asupra participării la educație (Dobrică și Jderu, 2005). Astfel, pentru fiecare dintre categoriile cu risc și pentru profilurile identificate în capitolul anterior există o serie de dificultăți socio-culturale specifice, pe care le vom analiza în detaliu în cele ce urmează.

## • Copiii și adolescenții de etnie romă

România înregistrează cea mai mare concentrare de romi dintre țările europene. Datele oficiale disponibile sunt cele colectate în cadrul recensământului oficial din 2002, când doar 535.140 de persoane (reprezentând 2,47% din totalul populației) s-au declarat ca fiind romi. Totuși, conform *Institutului de Cercetare a Calității Vieții* din România, numărul de romi autoidentificați și heteroidentificați este de 1,5 milioane (reprezentând 6.7% din populația totală). Aceasta este evaluarea cel mai des folosită și considerată cel mai aproape de realitate (2010, FSD, *Nicio informație, niciun progres*) chiar dacă alte organizații naționale sau internaționale (de exemplu, Amnesty International) menționează cifra de aproximativ 2 milioane de romi sau aproape 10% din populație. Romii au o răspândire relativ uniformă pe întreg teritoriul României și, conform statisticilor oficiale, județele în care se înregistrează cele mai mari procentaje de persoane care se declară rome sunt Mureș (7,0%), Călărași (5,6%), Bihor (5,0%).

Participarea la educație a copiilor aparținând minorității etnice rome a făcut obiectul multiplelor cercetări și studii, iar ameliorarea acestui aspect a reprezentat obiectivul general al diferitelor proiecte de intervenție, fie la nivelul autorităților de decizie, fie prin mobilizarea organizațiilor guvernamentale rome sau non-rome.

Situația de dezavantaj din punct de vedere educațional este indicată de procentul foarte ridicat de romi aflați în situație de analfabetism funcțional (peste o pătrime din totalul populației rome conform estimărilor Romani Criss), de numărul ridicat de copii și tineri neșcolarizați sau care abandonează prematur studiile. Astfel, estimările curente indică faptul că peste 80% dintre copiii neșcolarizați sunt romi și cel puțin 18% dintre copiii romi nu termină învățământul obligatoriu (Ionescu și Matache, 2011). De asemenea, studii recente (Surdu, 2011) indică faptul că numai 81% dintre copiii romi frecventează învățământul primar și doar 61% învățământul gimnazial. Mai mult, în cazul adolescenților, situația defavorizată este de asemenea una importantă, doar 33% dintre romii de 15-18 ani mergând la școală, în comparație cu aproape 79% în cazul celorlalți tineri.

Studiile în domeniu identifică un ansamblu de dificultăți care țin de dimensiunea socio-culturală a acestei categorii, prezentate în cele ce urmează:

- Nivelul scăzut de educație a familiilor rome este adesea considerat un factor determinant al rezultatelor școlare slabe ale copiilor romi. Studiile privind evaluările internaționale (TIMSS, PISA) indică o corelație directă între rezultatele școlare ale elevilor și nivelul educațional al familiilor din care aceștia provin. Unele cercetări (Jigău, 2002) au evidențiat faptul că cea mai mare parte a elevilor care au abandonat școala (peste 50%) provin din familii fără studii sau care au absolvit cel mult școala primară. Astfel, apartenența la familii defavorizate din punct de vedere socio-educational acționează adesea ca o barieră în calea succesului școlar al copiilor romi – în primul rând prin faptul că părinții cu nivel scăzut de educație nu pot asigura sprijinul educațional necesar pregătirii copiilor pentru școală, dar posibil și ca efect al modelelor negative pentru copii vizavi de participarea la educație și utilitatea acesteia pentru ascensiune socio-profesională.
- În unele comunități de romi, se păstrează **cutume culturale** legate de căsătoriile timpurii. Aceste practici (precum „furatul fetelor”) sunt din ce în ce mai rar întâlnite în realitate, dar încă funcționează ca o „legendă vie” în mentalul colectiv și au impact direct asupra participării la educație, în special a fetelor. Astfel de tradiții îi determină pe părinții romi fie să întârzie înscrierea la școală a fetelor, fie să le rețină acasă după câțiva ani de școală, fie să nu le trimită niciodată la școală. În același timp, continuarea școlii de către băieții romi după finalizarea studiilor obligatorii pare a fi o problemă pentru că încalcă cutuma care presupune implicarea în muncă și dobândirea autonomiei economice și financiare de către băieți cât de curând în adolescență (Dobrică și Jderu, 2005). Argumentul pentru aceste practici constă, în principal, în păstrarea tradițiilor și, implicit, a identității etnice.
- **În cadrul comunității rome, discrepanțele de gen** sunt mai vizibile în cazul fetelor după finalizarea ciclului primar (clasa a IV-a) și până spre sfârșitul gimnaziului (clasa a VIII-a), iar la băieți după terminarea învățământului obligatoriu (clasa a X-a) – Duminică și Ivasiuc, 2010.

- Norma mariajelor timpurii acționează ca un mecanism de **reproducere a sărăciei** de la o generație la alta. Un exemplu semnificativ în acest sens îl reprezintă tinerele care rămân însărcinate (Bennett, 2010). Acestea au mai puține șanse să beneficieze de îngrijiri parentale sau de sprijin în creșterea, îngrijirea și educația copilului, situație ce se reflectă în dificultatea de a finaliza educația de bază, de a obține o calificare relevantă și de a se integra pe piața muncii.
- Grupul copiilor și tinerilor ai căror părinți au respectat norma mariajului timpuriu reprezintă un grup ce trebuie analizat mai în profunzime, nefăcând până în prezent obiectul unor analize specifice. Acești copii sunt expuși într-o măsură mult mai mare riscului de a avea o greutate mică la naștere sau de a se naște prematur și au o probabilitate mai redusă de a fi alăptați, riscând astfel să aibă o stare de sănătate fizică și mentală mai proastă în comparație cu ceilalți copii (Horga și Jigău 2009). În afara problemelor medicale sau de sănătate, acest grup se bucură de o susținere mai scăzută din partea familiei și este astfel expus într-o măsură mai ridicată **eșecului școlar**.
- **Mobilitatea comunităților de romi nomazi** – care migrează dintr-un loc în altul în funcție de anotimp, de condițiile economice, de dinamica socială internă a comunității – reprezintă o cauză importantă a părăsirii timpurii a școlii. Acest fenomen este și mai accentuat în ultimii ani, pe fondul migrării în străinătate a părinților romi, însoțiți de copii. Abandonarea studiilor în timpul anului școlar sau revenirea în țară / școală pe parcursul anului școlar este frecvent întâlnită în anumite comunități, iar această realitate mărește riscul de abandon școlar, în contextul în care flexibilitatea sistemului educațional românesc este redusă din punct de vedere al revenirii / reînscrierii unui copil în școală pe parcursul unui an școlar (Fartușnic, 2011). În special, trebuie semnalate dificultățile privind recunoașterea studiilor efectuate în străinătate, atunci când copiii au urmat o formă de școlarizare, dar și cele legate de organizarea de activități specifice de recuperare.
- O altă barieră care împiedică accesul copiilor romi la educație constă în **lipsa documentelor de identitate** (certIFICATE de naștere, cărți de identitate). Această situație a înregistrat ameliorări semnificative în ultimul deceniu, ca efect al unor programe ce au beneficiat de sprijin guvernamental – de exemplu, dezvoltarea unei *metodologii pentru soluționarea problemei lipsei actelor de stare civilă, de identitate și locative*, în cadrul unui program PHARE (Fleck, 2006) – sau al unor proiecte punctuale dezvoltate de ONG-uri. Cu toate acestea, încă mai există comunități în care copiii romi nu au acte de identitate. Cauzele unei astfel de situații sunt variate: dezinteres, lipsa de cunoaștere a procedurilor pe care le presupune obținerea documentelor, lipsa resurselor financiare pentru un astfel de demers, absența serviciilor la nivelul administrațiilor publice locale care să acorde consiliere în astfel de situații etc. Lipsa documentelor de identitate acționează ca o piedică în calea accesului la serviciile educaționale și de sănătate, în primul rând.
- **Limba vorbită în familie** constituie adesea o piedică în calea accesului la educație sau al reușitei școlare. Diferite studii în domeniu (Jigău, 2002) au pus în evidență relația dintre participarea școlară și limba vorbită în familie. Astfel, cercetările de la începutul anilor 2000 evidențiau faptul că participarea la educația preșcolară este de două ori mai scăzută în cazul familiilor în care se vorbește limba rromani comparativ cu familiile de romi (heteroidentificate sau autoidentificate) care nu utilizează această limbă. În cazul copiilor de vârstă școlară (7-16 ani), ponderea copiilor care nu merg la școală în prezent este de 2 ½ ori mai frecventă în familiile în care se vorbește rromani decât în cele care nu vorbesc această limbă, iar neșcolarizarea copiilor de vârstă școlară este de aproape trei ori mai ridicată în cazul familiilor care se autoidentifică de etnie romă. Ca urmare a politicilor de promovare a limbii rromani în curriculumul școlar (prin ore și profesori de limba rromani), aceste date s-au ameliorat în ultimul deceniu, dar necunoașterea limbii române încă acționează ca un obstacol și ca un factor de risc în ceea ce privește abandonul școlar, cel puțin la debutul școlarității (Fartușnic, 2011: Surdu, 2011).
- O altă barieră, asociată atât cu perspectiva cererii, cât și cu cea a ofertei, ține de aspectul **discriminării**. La nivel geografic, se poate vorbi adesea de o segregare rezidențială: comunitățile compacte de romi sunt situate frecvent la marginea localităților, cu condiții

improprii de dezvoltare a infrastructurii, în sărăcie, mai departe de școală. Iată și un astfel de exemplu: în anul 2009, un primar dintr-o localitate din județul Brașov a construit un zid pentru a separa fizic comunitatea de romi de comunitate de români și maghiari (Stoian, 2010). Astfel de situații conduc la automarginalizarea romilor în raport cu alte comunități și refuzul schimburilor culturale: „Noi suntem din cartierul de sus, din cartierul țigănesc. Suntem altfel decât cei din cartierul de jos. Ei sunt mai bogați” (interviu cu părinți romi, Constanța, 2010).

- Un studiu realizat în 2009 de Gallup pentru Agenția pentru Drepturi Fundamentale a Uniunii Europene arată că, dintre toate grupurile prezente în țările membre, grupul etnic al romilor este cel mai expus discriminării. În România, deși se înregistrează cel mai scăzut nivel al discriminării față de romi, percepția majorității asupra acestei minorități se concentrează în continuare pe stereotipurile de infraționalitate, violență, lipsă de interes pentru școlarizare sau muncă. Conform sondajului, un respondent din trei consideră că majoritatea romilor încalcă legea și unul din trei că romii sunt mai violenți decât membrii altor grupuri etnice. Alte sondaje (INSOMAR, 2009) indică faptul că 40% dintre respondenți consideră că este rău sau foarte rău să aibă loc căsătorii mixte între romi și non-romi și 25% cred că copiii romi nu ar trebui să se joace cu copii din alte grupuri etnice.
- La nivelul învățământului preșcolar, aproape o treime dintre copiii romi învață în clase formate majoritar din copii romi, iar 11,7% dintre ei în clase formate 100% din copii romi. De cele mai multe ori, segregarea este determinată de refuzul părinților non-romi de a-și înscrie copilul în clase în care există copii romi. Acest fenomen este observat și în cazul alegerii unei unități școlare, cu timpul unele școli devenind în mod tradițional unități ce școlarizează copii de etnie romă. Studii recente (Surdu, 2011; Bennet, 2010) indică faptul că în școlile cu un procent mare de copii romi - de fapt, școli segregate - calitatea educației este mult mai proastă decât nivelul mediu al școlilor din România: repetenția și analfabetismul funcțional sunt semnificativ mai ridicate. Școlile segregate dispun de personal mai puțin calificat și de infrastructură mai slabă, aspecte discutate în detaliu în secțiunea 2.3.

#### • Copiii și adolescenții din mediul rural

Ținând cont de disparitățile între mediile de rezidență identificate în capitolul anterior și în condițiile promovării unor politici importante menite să diminueze decalajele în ceea ce privește accesul, participarea și rezultatele elevilor din mediul rural în comparație cu mediul urban, această dimensiune de analiză este deosebit de importantă pentru cercetarea noastră. Studiul Longitudinal Final (UMPFE, 2009) oferă o imagine de ansamblu asupra tipurilor generale de bariere cu care se confruntă copiii și tinerii din mediul rural în privința participării la educație, factorii socio-culturali având un rol important în acest sens:

- **Condițiile de dezvoltare socio-economică** a comunităților rurale sunt adesea factori care limitează participarea la educație: infrastructură slab dezvoltată; distanța relativ mare dintre domiciliul copiilor și școală (aspect problematic în condițiile comasării multor școli rurale de mici dimensiuni); infrastructura școlară și dotările materiale precare; interesul relativ scăzut al cadrelor didactice calificate de a face naveta și de a preda în localitățile rurale mai izolate (UMPFE, 2009; Jigău, 2002).
- În contextul în care comunitățile rurale se confruntă cu un mediu economic încă slab dezvoltat, iar posibilitățile de inserție profesională / de găsire a unui loc de muncă ale tinerilor din mediul rural sunt cvasi-inexistente în comunitățile din care provin, **motivația pentru participarea la educație** este adesea una redusă. Nivelul mai scăzut de educație al populației din mediul rural, în special în ceea ce privește educația post-secundară / terțiară, conduce și la transmiterea de către adulții tinerei **generații a unor aspirații educaționale mai reduse**. Totuși norma renunțării la educație după clasa a VIII-a este din ce în ce mai rar întâlnită, chiar și în mediul rural, în principal datorită exemplului de copii din comunitate care continuă studiile și după acest nivel. Mai mult, analizele calitative în rândul celor care au renunțat la studii indică (Voicu, 2010) faptul că aceștia se raportează la școală ca la un bun pierdut, recunoscându-i importanța și descriindu-l ca pe un spațiu unde ar dori să revină.

- În condițiile în care majoritatea populației rurale este implicată în agricultură, angajarea elevilor în astfel de activități crește riscul de renunțare prematură la educație. De cele mai multe ori, aceștia acumulează un număr ridicat de absențe și fac din ce în ce mai greu față cerințelor școlare. Astfel, este posibil ca încrederea mai scăzută în educație, atât în cazul elevilor, cât și al familiilor acestora, să fie asociată în special cu situațiile în care abandonul școlar este iminent.
- **Colaborarea ineficientă** sau lipsa colaborării între instituțiile de la nivel local, cu responsabilități în recensământul copiilor (autorități locale, școală, centre medicale) reprezintă o altă barieră importantă. Există situații în care instituțiile nu realizează recensământul sau cazuri în care datele nu sunt comunicate de la o instituție la alta (toate având interes în cunoașterea și monitorizarea întregului parcurs al copiilor – social, școlar, din punct de vedere al sănătății). Absența unor evidențe clare a copiilor din comunitate și insuficienta monitorizare fac ca aceștia să nu fie cuprinși în măsuri și strategii eficiente de includere educațională, socială, profesională.

### • Copiii și adolescenții cei mai săraci

Categoria copiilor proveniți din familii sărace, identificați în Capitolul 1 al raportului ca fiind copii din familii încadrate în a 5-a cincime în ceea ce privește veniturile, se suprapune, cel puțin parțial, peste primele două categorii analizate anterior (copiii romi, copiii din mediul rural) în privința barierelor socio-culturale ale excluziunii. Pe lângă tipurile de dificultăți deja menționate, în cazul copiilor ce provin din familii sărace, se mai remarcă următoarele:

- Se poate vorbi, în comunitățile sărace, de lipsa unor strategii eficiente de **a motiva** copiii să participe la educație și pe părinții lor să-i înscrie și să-i susțină în școală – în contextul în care familia nu percepe educația ca având un rol hotărâtor în realizarea socială și profesională a individului. Studiile centrate pe fenomenul abandonului școlar (Voicu, 2010; Surdu, 2011) remarcă existența unui nivel extrem de scăzut de **conștientizare a importanței educației și lipsa încrederii în utilitatea frecventării școlii** în cazul familiilor care se confruntă cu dificultăți economice deosebite. În special în cazul copiilor din ciclul preșcolar și primar, la vârsta la care influența părinților este decisivă, această mentalitate poate avea un puternic impact negativ asupra prezenței și performanței școlare.
- Lipsa **posibilităților familiei de susținere a școlarizării** se referă în special la resursele financiare necesare pentru asigurarea minimumului de care are nevoie un copil ca să meargă la școală (îmbrăcăminte, încălțăminte, rechizite) cât și a micilor contribuții pentru diferite activități extracurriculare (de exemplu, participarea la excursii). De asemenea, familiile sărace întâmpină mari dificultăți în a asigura copiilor condiții minime de studiu acasă (spațiu, lumină, temperatură adecvată etc.). Toți acești factori constituie un impediment pentru acces și participare la educație, pe fondul obligativității prezenței la școală și a realizării temelor de casă specifice sistemului de învățământ românesc.
- Trebuie atent analizat impactul altor tipuri de resurse decât cele financiare sau materiale asupra neșcolarizării sau a fenomenului abandonului școlar. Resursele, cum ar fi cele demografice, simbolice și relaționale, sunt fundamentale pentru poziția socială și pentru acumularea unor experiențe și modele pozitive ce pot fi generalizate în viața de zi cu zi (Vasile, 2010).

### • Copiii cu dizabilități / cerințe educaționale speciale

Pentru copiii cu **cerințe educaționale speciale**, dificultățile care țin de dimensiunea socio-culturală se referă la o serie de aspecte specifice:

- O primă barieră ce se aplică atât în cazul cererii, cât și al ofertei pentru copiii cu CES este una care acționează la nivel general: insuficienta dezvoltare a unei **culturi a incluziunii** – în spațiul școlii și în afara acestuia, deopotrivă. Integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă a constituit în România o măsură de politică educațională implementată brusc, fără o pregătire suficientă a sistemului educațional atât din punctul de vedere al resurselor (umane, materiale,

financiare), cât și din punctul de vedere al conștientizării importanței incluziunii și al dezvoltării unui etos școlar corelat.

- **Atitudinile discriminatorii** față de copiii cu CES se manifestă, în primul rând, la nivel social, fiind adesea însoțite de rușinea părinților. Etichetarea copiilor la nivel social îi determină uneori pe părinții acestora să nu se implice în rezolvarea situației lor școlare (în sensul dobândirii unui certificat CES care le dă dreptul la diferite forme de sprijin școlar, precum profesorul de sprijin): „Unii părinți nu vor să-și evalueze propriul copil pentru că le este rușine, ce spun vecinii... e handicapat; și nu se duc, deși copilul are o problemă”; „Au fost părinți care pur și simplu au refuzat evaluarea copiilor, nu pot să admită această etichetă, că fiul sau fiica lor este așa și atunci copilul are de suferit. Chiar avem copii care fac obiectul școlii incluzive și unii părinți nu doresc acest lucru” (interviu cu profesor, apud Jigău și Horga, 2009, p.64).
- Toate aceste atitudini față de copiii cu CES care apar la nivelul școlii funcționează frecvent ca un factor de risc. Dacă la nivel general se promovează dreptul la educație al tuturor copiilor, confrunțați cu situația concretă a includerii în școala de masă a unor astfel de copii, actorii școlari manifestă uneori reticențe: unii profesori consideră că acești copii nu au șanse reale de reușită școlară; unii părinți protestează împotriva includerii copiilor cu CES în clasa în care sunt propriii copii, privind acest fapt mai curând ca pe o pierdere a calității educației pentru copiii lor „normali”, ca un factor care ar împiedica dezvoltarea copiilor (Jigău și Horga, 2009).

## 2.2. Factori economici din perspectiva cererii

În România, PIB-ul pe cap de locuitor reprezintă în prezent aproximativ 40% din media statelor UE. În plus, România prezintă unul dintre cele mai ridicate niveluri ale inegalității distribuției veniturilor din UE (după Letonia și Portugalia), cu un indice Gini estimat la 34,9% în 2009 de către Institutul Național de Statistică și la 31% de alte studii internaționale (MONEE și EUSILC).

Datele Eurostat 2010 și EUROCHILD 2010 indică faptul că sărăcia constituie la ora actuală o problemă majoră pentru un segment important al populației țării. Astfel, aproape o pătrime din populație se află în risc de sărăcie, având un venit disponibil sub pragul de 60% din venitul disponibil mediu echivalat la nivel național (după transferurile sociale). De asemenea, 33% dintre copiii din grupa de vârstă 0-17 ani prezintă risc de sărăcie, crescând în gospodării care au un venit mai mic de 60% din venitul mediu pe gospodărie la nivel național.

Consecințele sărăciei și sărăciei extreme asupra participării la educație și a abandonului școlar sunt demonstrate de numeroase studii naționale (Voicu, 2010; Jigău, 2002). Astfel, chiar dacă învățământul obligatoriu este gratuit, costurile implicite ale vieții școlare sunt invocate foarte des ca reprezentând cele mai importante bariere pentru participarea școlară. Copiii și adolescenții cei mai săraci și cei de etnie romă sunt astfel cei mai expuși riscului de abandon, atât în ciclul preșcolar și primar, cât și în ciclurile superioare.

Greutățile majore cu care se confruntă adesea copiii ce provin din familii sărace sunt legate de hrana insuficientă de care au parte acasă, lipsa asistenței medicale adecvate când sunt bolnavi și neglijarea / lipsa sprijinului emoțional din partea părinților. Toate aceste bariere au efecte directe asupra capacității acestor copii de a participa la educație și asupra performanțelor lor școlare.

Un studiu realizat de Institutul de Științe ale Educației (ISE, 2005) arată că suma totală pe care o cheltuie familiile cu școala este de 419,37 EUR pe an, mai mult decât își pot permite familiile cele mai sărace din România. Majoritatea lucrurilor ar fi imposibil de cumpărat dacă nu ar fi gratuite (manuale, rechizite și transport). Cuantumul bursei sociale acordate elevilor se stabilește de autoritățile locale și se plătește din bugetul acestora – media națională fiind de aproximativ 200 RON (46,2 EUR) pe an. Informațiile disponibile în legătură cu familiile cele mai sărace indică faptul că acestea cheltuie în mod regulat doar o sumă mică pe rechizite școlare, acordând prioritate altor costuri.

Un studiu mai recent aruncă o privire asupra costurilor ascunse ale sistemului de învățământ preuniversitar (Grădinaru și Manole, 2010). Părinții chestionați au fost rugați să estimeze costul total pe care familia îl suportă pe parcursul unui an școlar pentru școlarizarea copiilor (din ciclul primar, gimnazial și secundar superior). Având în vedere diferitele categorii de cheltuieli suportate – manuale școlare, culegeri și caiete speciale, software educațional, rechizite, uniformă și echipamentul pentru sport, fondul școlii, fondul clasei, contribuția la paza unității de învățământ, meditații, alimentele consumate pe durata programului de școală, transport, diverse evenimente școlare și alte categorii – costul total mediu (anual) alocat pe copil este de 1.490 RON (în jur de 370 EUR).

În ceea ce privește distribuția costurilor medii în funcție de diferitele categorii de cheltuieli, rezultatele cercetării arată că cele mai ridicate sume plătite de părinți (id., p. 23) sunt, în medie, pentru meditații (1.348 lei – 330 EUR), transport domiciliu-școală (721 lei - 175 EUR) și alimente (634 lei – 155 EUR). În privința costurilor asociate în mod direct cu actul educațional, rechizitele și manualele școlare, culegerile, caietele speciale și soft-urile educaționale cumulează 467 lei (114 EUR). Uniforma sau echipamentul de sport mai adaugă 255 lei (62 EUR), iar alți peste 440 lei (107 EUR) se mai scot din buzunar pentru: fondul clasei și al școlii, serbări și evenimente, paza școlii și efectuarea de reparații sau înlocuirea mobilierului (în situația când pentru acestea se colectează sume separat de fondul clasei / școlii), cadouri și flori (pentru profesori și colegi sau pentru ocazii speciale precum 1 și 8 martie), concursuri școlare, activități extracurriculare derulate în cadrul școlii, utilizarea Internetului sau achiziționarea de reviste. Unii părinți menționează și costurile generate de cazare sau de plata internatului.

Analiza datelor indică disparități între mediul rural și cel urban, după cum urmează: costul meditațiilor este de aproape 3 ori mai mare în cazul copiilor din mediul urban care apelează la acest serviciu (trebuie menționat că acest fenomen se întâlnește cel mai des la nivelul copiilor din învățământul secundar superior); costul transportului pentru copiii din rural îl depășește cu mai mult de o dată și jumătate pe al celor din urban; suma anuală necesară susținerii unui copil la școală este mai mare în mediul urban – 1.572 lei (380 EUR) față de mediul rural – 1.372 lei (330 EUR).

Analiza destinației banilor cu care familiile elevilor contribuie la fondul școlii (28% dintre cei care au răspuns la chestionar au declarat că plata acestuia este obligatorie) și al clasei (peste 43% dintre părinții care au participat la studiul de cercetare au declarat că fondul clasei este o contribuție obligatorie) relevă următoarele direcții principale de alocare: reparații / renovarea școlii și amenajarea / întreținerea sălilor de clasă, dotarea laboratoarelor școlare / a sălilor de curs și achiziționarea de material didactic, produse de papetărie și birotică.

Un număr ridicat de cadre didactice menționează faptul că oferă în mod constant sprijin material (în principal articole de îmbrăcăminte și rechizite) copiilor cu posibilități materiale foarte reduse, uneori la acest ajutor contribuind și ceilalți colegi din clasă. De asemenea, directorii unităților care școlarizează un număr ridicat de copii ce provin din familii sărace indică faptul că aceste dificultăți sunt diminuate prin contribuțiile unor ONG-uri naționale sau internaționale, cât și prin donațiile organizațiilor religioase / de cult (Fartușnic, 2011).

De asemenea, distanța față de școală reprezintă o barieră importantă, familiile acestor copii locuind la periferiile localității sau chiar în afara acesteia. Cu cât distanța față de școală este mai mare, cu atât crește riscul de absenteism în lipsa unui transport școlar adecvat asigurat de comunitatea locală, părinții justificând absența copiilor de la școală atât prin lipsa de îmbrăcăminte sau încălțăminte adecvată, cât și prin condițiile meteorologice inadecvate (Surdu, 2011).

În continuare, vom detalia câteva bariere ce țin de cauzele economice ale excluziunii copiilor romi, categoria cea mai afectată de fenomenul neșcolarizării și abandonului.

În România, jumătate din populația romă și aproximativ 60% dintre comunitățile rome trăiesc în sărăcie extremă (Sandu, 2005). În același timp, 74% dintre comunitățile rome dețin resurse financiare reduse, 67% dintre acestea având probleme serioase de accesibilitate, iar 23% decalaje foarte mari la capitolul electricitate și/ sau apă potabilă. Având în vedere că doar unul din opt cetățeni activi au terminat învățământul secundar, populația romă prezintă un deficit major în ceea ce privește calificarea, ce se reflectă în șanse mai mici de angajare și venituri reduse și instabile. Din acest motiv, estimările indică faptul că produsul intern brut pe cap de locuitor în cazul romilor



reprezintă aproximativ o treime din media națională (în jur de 1.500 USD – calculat prin metoda parității puterii de cumpărare pentru întreaga Românie).

Un studiu recent al Băncii Mondiale arată că cifrele referitoare la încadrarea în muncă a romilor sunt, conform estimărilor, cu 26% mai mici decât media încadrării în muncă a bărbaților (Banca Mondială, 2010). Nivelul scăzut de educație se reflectă și în veniturile obținute de angajații romi (cu 55% mai mici decât majoritatea), criza financiară și economică ce a debutat în anul 2008 agravând aceste probleme.

Datele PNUD/ OIM arată că în România peste 40% dintre copiii romi **suferă de subnutriție severă, fiind în pragul inaniției** (Gabor și Rughiniș, 2008). Chiar dacă ar trebui efectuate mai multe cercetări pentru a confirma acest procent, comunitatea romă este clar prinsă în plasa foarte strânsă a sărăciei, similară cu cea a populațiilor ce trăiesc în cele mai sărace părți ale lumii. Nu este surprinzător, astfel, faptul că cel mai recent studiu din România pe tema abandonului școlar, realizat de Romani CRIS și de UNICEF în 2010, arată că abandonul școlar este cauzat în primul rând de lipsa de resurse financiare. Aceasta reprezintă cauza invocată cel mai des de către părinții romi care își retrag copiii din grădinițe sau permit abandonul, având o frecvență de aproape jumătate dintre răspunsuri (44,7%), la distanță de alte motive invocate, precum nivelul scăzut de educație oferit (34%), emigrare (12,8%), imaturitatea copilului sau starea sănătății (8,5%).

Mai mult, efectele sărăciei atrag după sine și accentuarea fenomenelor de migrație circulatorie, munca copilului în gospodărie (inclusiv îngrijirea fraților mai mici) sau în afara acesteia. De asemenea, problemele economice conduc la apariția familiilor numeroase, pentru care alocația de sprijin devine una dintre sursele principale de venit. Cercetările focalizate pe problema renunțării timpurii la educație subliniază și dezorganizarea familiei ca factor de risc important determinat frecvent de nivelul ridicat de sărăcie (Voicu, 2010), fără însă a exista date sistematice în această arie.

O serie de dificultăți de natură socio-economică mai persistă **și în mediul rural**, acționând adesea ca un factor de risc asupra integrării școlare a copiilor și adolescenților din acest mediu. Cea mai importantă o reprezintă **implicarea copiilor în activități lucrative** menite să asigure subzistența familiei, aceasta fiind o realitate în comunitățile rurale sărace. Copiii sunt considerați de timpuriu o forță de muncă pentru familie, școlarizarea lor fiind percepută ca o pierdere a acesteia sau o reducere a beneficiilor pe care le aduce familiei. Implicarea copiilor și adolescenților în activități lucrative și preluarea de către aceștia a rolurilor adulților în cadrul gospodăriei (curățenia în gospodărie, prepararea mâncării, îngrijirea animalelor, îngrijirea fraților mai mici) pare a fi un fenomen mai accentuat în ultimii ani, pe fondul plecărilor masive ale populației rurale la muncă în străinătate, cel puțin la nivelul anumitor comunități rurale (Toth, 2008). Aceste situații duc la absenteism școlar ridicat, pregătirea insuficientă pentru școală și, în final, la abandon școlar. Din păcate, nu există studii naționale recente care să studieze în mod sistematic fenomenul de muncă a copiilor și nici efectele acestuia asupra abandonului școlar.

Un alt factor încă insuficient analizat, întâlnit deopotrivă în mediul urban și în cel rural, este reprezentat de fenomenul migrației și de impactul asupra participării școlare a situațiilor în care unul sau ambii părinți pleacă la muncă în străinătate. Abia începând cu anul 2005, în România a început să se discute despre situația minorilor care rămân singuri acasă. Cercetări de la nivelul anului 2008 indică faptul că peste 350.000 de copii din grupa de vârstă 0-18 ani (reprezentând aproximativ 7% din totalul copiilor din această grupă) aveau cel puțin un părinte plecat în străinătate, o treime dintre aceștia având chiar ambii părinți în străinătate (Toth 2008). Studiul realizat în anul 2008 de Asociația Alternative din Iași cu sprijinul UNICEF România oferă și o imagine de ansamblu asupra dificultăților afective și sociale cu care se confruntă acești copii, în special în situațiile în care durata despărțirii de părinți este mai mare. Principalul aspect pozitiv invocat de copiii aflați în această situație este legat de ameliorarea stării materiale, în timp ce dificultățile pe care le prezintă sunt legate de lipsa de îngrijire adecvată din partea adulților cu care au rămas (cel mai adesea bunicii sau alte rude apropiate), de responsabilitățile asumate prin preluarea rolurilor părinților plecați, de lipsa de informare și participare la decizie în cadrul familiei sau dificultățile de comunicare. Studiul indică riscul semnificativ cu care se confruntă acești copii în ceea ce privește abandonul școlar, în special în cazul elevilor din învățământul secundar (peste 13-14 ani).

## 2.3. Bariere din perspectiva ofertei

Cele mai importante bariere în ceea ce privește oferta de servicii educaționale și sociale pentru copiii și adolescenții care au abandonat studiile sau care sunt în risc de abandon se concentrează pe trei arii principale:

- Aspecte economice care afectează oferta;
- Dificultăți privind oferta educațională, calitatea infrastructurii școlare și a dotărilor;
- Bariere legate de adecvarea și pregătirea resurselor umane din sistemul de învățământ.

În ultimii ani, rețeaua școlară s-a dezvoltat în cazul unităților de învățământ preșcolar, ceea ce a atras un număr din ce în ce mai ridicat de copii care frecventează acest nivel de învățământ. În special în localitățile urbane mari (de peste 150.000 de locuitori), dar din ce în ce mai mult și în mediul rural, oferta locurilor în grădinițe publice nu reușește să acopere în totalitate cererea, chiar dacă s-au construit noi clădiri în perioada de referință a raportului. De asemenea, numărul copiilor într-o grupă ajunge să depășească normele maxime legale, existând grupe care funcționează și cu peste 30 de copii, ceea ce are clar un impact negativ asupra individualizării și personalizării procesului de învățare și de sprijin.

Prin comparație, locurile oferite de învățământul primar sau gimnazial sunt suficiente, în acest caz înregistrându-se mai rar situații în care numărul elevilor depășește numărul admis de regulamentele școlare. Mediul de rezidență continuă să fie un important factor de diferențiere a acestui indicator. Cele mai mari discrepanțe se constată în **învățământul preșcolar** (19 copii / cadru didactic în rural, față de 16 copii / cadru didactic în urban) și în **învățământul primar**, unde raportul se inversează în favoarea mediului urban (19 elevi / cadru didactic în urban față de 15 elevi / cadru didactic în rural). **Învățământul gimnazial** înregistrează cel mai redus raport elevi / profesor din întreg sistemul de învățământ, în special în mediul rural, unde raportul este de numai 10 elevi / cadru didactic. Este de așteptat ca valorile acestui indicator să se modifice în urma măsurilor recente de raționalizare a rețelei școlare prin desființarea / comasarea unităților de învățământ. Fără servicii de transport corespunzătoare, copiii și adolescenții din mediul rural vor fi expuși absenteismului crescut și riscului de abandon. În prezent, conform datelor MECTS, există un deficit de aproape 700 de microbuze, aproape 90% dintre acestea fiind necesare în mediul rural. În localitățile în care nu este asigurat transportul, familiile sărace menționează faptul că nu pot acoperi acest cost, refuzând astfel trimiterea copilului la școală (Fartușnic, 2011). De asemenea, distanța față de școală și mai ales starea precară în care se află majoritatea drumurilor în localitățile izolate din mediul rural fac ca prezența școlară a copiilor să nu fie constantă, în special iarna.

O altă problemă importantă cu care se confruntă grădinițele și unitățile școlare, mai ales în mediul rural, se referă la condițiile sanitare de funcționare. După cum se observă în Tabelul 8, una din trei școli din mediul rural nu îndeplinește condițiile impuse de autoritățile sanitare. Școlile primare, care funcționează în majoritatea cazurilor cu un număr redus de elevi, în spații inadecvate, sunt cel mai afectate, aproape 40% dintre acestea aflându-se în această situație. Cele mai multe dintre școlile primare sunt situate în mediul rural (peste 95%), confirmând astfel decalajul pe medii de rezidență.

**Tabel 8. Școli ce au aviz sanitar, 2011\***

	Aviz sanitar		
	DA	În curs	NU
<b>URBAN</b>			
Total	<b>78,67</b>	<b>6,71</b>	<b>14,62</b>
Grădiniță	76,88	7,26	15,86
Școală I-IV	52,67	8,23	39,09
Școală I-VIII	86,96	5,35	7,69
<b>RURAL</b>			
Total	<b>54,41</b>	<b>14,27</b>	<b>31,32</b>
Grădiniță	52,20	14,12	33,68
Școală I-IV	47,14	14,19	38,67
Școală I-VIII	64,67	14,57	20,76

\* Eliberat de Direcția de Sănătate Publică

Sursa: Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, 2011

Unul dintre motivele pentru care școlile nu primesc acest aviz ține de situația racordării școlii la sistemul de alimentare cu apă. Dacă numai 5,5% dintre școlile din mediul urban nu sunt racordate în prezent, în mediul rural o treime din totalul unităților de învățământ se află în această situație (Tabel 9). Din nou, școlile primare sunt în situația cea mai dificilă, aproape jumătate dintre acestea nefiind racordate la sistemul de apă curentă sau având în prezent un sistem nefuncțional. Prin comparație, numai 1,97% dintre școlile cu clase I-VIII din mediul urban nu au această facilitate.

**Tabel 9. Școli cu apă curentă, 2011**

	Acces la apă curentă		
	Da	În curs	Nu / Sistem nefuncțional
<b>URBAN</b>			
Total	<b>93,83</b>	<b>0,79</b>	<b>5,53</b>
Grădiniță	94,50	0,46	4,89
Școală I-IV	66,12	2,45	31,43
Școală I-VIII	97,65	1,14	1,97
<b>RURAL</b>			
Total	<b>62,14</b>	<b>4,07</b>	<b>33,79</b>
Grădiniță	58,70	4,48	36,82
Școală I-IV	52,77	3,95	43,36
Școală I-VIII	76,07	3,54	20,35

Sursa: Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, 2011

O situație asemănătoare o întâlnim și în ceea ce privește accesul la energie electrică, școlile cu clasele I-VIII din mediul rural fiind în întregime racordate sau în curs de racordare la rețea. Există însă 62 de unități școlare din mediul rural care încă nu sunt conectate la curent electric, ceea ce reprezintă aproximativ 0,42% din totalul școlilor din mediul rural.

**Tabel 10. Acces la energie electrică, 2011**

	Acces la energie electrică		
	DA	În curs	NU
<b>URBAN</b>			
Total	<b>99,78</b>	<b>0,10</b>	<b>0,14</b>
Grădiniță	99,77	0,08	0,15
Școală I-IV	99,18	0,00	0,82
Școală I-VIII	99,85	0,15	0,00
<b>RURAL</b>			
Total	<b>99,48</b>	<b>0,10</b>	<b>0,42</b>
Grădiniță	99,41	0,13	0,46
Școală I-IV	99,38	0,10	0,51
Școală I-VIII	99,70	0,05	0,26

Sursa: Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, 2011

Ca în cazul celorlalte utilități, și cele care țin de dotarea școlilor cu grupuri sanitare depind de nivelul de dezvoltare al localității (Tabel 11). Proiectele de infrastructură sunt în curs de realizare în multe localități din mediul rural, însă există un important deficit în ceea ce privește racordarea la canalizare sau gaze a acestor localități. Astfel, în mediul rural o școală din cinci are condiții sanitare total inadecvate, ceea ce indică dificultăți în asigurarea igienei personale și importante riscuri pentru sănătate.

**Tabel 11. Tipuri de grupuri sanitare, 2011**

	Tipuri de grupuri sanitare		
	Canalizare	Fosă septică	Altele
<b>URBAN</b>			
Total	<b>79,91</b>	<b>15,50</b>	<b>4,59</b>
Grădiniță	82,65	13,01	4,35
Școală I-IV	23,67	52,65	23,67
Școală I-VIII	84,98	13,51	1,52
<b>RURAL</b>			
Total	<b>8,81</b>	<b>72,08</b>	<b>19,11</b>
Grădiniță	8,18	71,25	20,57
Școală I-IV	6,01	69,20	24,79
Școală I-VIII	12,35	76,02	11,63

Sursa: Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, 2011

Datorită precarității resurselor autorităților locale din mediul rural, responsabile de acoperirea costurilor curente de întreținere, există încă o pondere importantă de școli care nu dispune de mijloace moderne de încălzire (Tabel 12). De asemenea, numai 60% dintre școlile din mediul urban și 14% dintre școlile din rural sunt racordate la sistemul de gaze. Impactul negativ al acestor condiții asupra calității mediului școlar se observă în mod clar în anotimpurile cu temperaturi extrem de scăzute, când apar deseori probleme cu încălzirea, mai ales la primele ore. Totuși, lipsa unor condiții de trai decente acasă reduce în majoritatea cazurilor riscul absenteismului determinat de infrastructura școlii insuficient dezvoltată, elevilor aflați în situație de risc fiindu-le adesea mai bine la școală decât acasă.

**Tabel 12. Școli cu încălzire centrală, 2011**

	Încălzire centrală		
	DA	În curs	NU
<b>URBAN</b>			
Total	<b>66,66</b>	<b>0,75</b>	<b>32,59</b>
Grădiniță	66,20	0,65	33,16
Școală I-IV	42,98	1,65	55,37
Școală I-VIII	72,06	0,78	27,16
<b>RURAL</b>			
Total	<b>43,39</b>	<b>1,67</b>	<b>55,18</b>
Grădiniță	37,88	1,56	60,56
Școală I-IV	30,22	1,01	68,77
Școală I-VIII	63,63	2,43	33,95

Sursa: Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, 2011

În ceea ce privește situația unităților care școlarizează copii cu CES, studiul *Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă* (coord. Jigău, M. și Horga, I., 2009) prezintă principalele probleme legate de dotarea materială, financiară și cu resurse umane cu care se confruntă acestea:

- Dotarea școlilor pentru elevii cu deficiențe de ordin locomotor sau senzorial este precară, iar adaptările clădirilor pentru accesul persoanelor cu handicap fizic sunt dificil de realizat (cel mai adesea există rampă de acces, dar nu există adaptări pentru accesul la etaj, pentru toalete etc.), mai ales în lipsa unei măsuri special concepute în această direcție;
- Dotarea cu cabinete de consiliere și de logopedie (pe care le pot folosi și profesorii itineranți) este deficitară la nivel general (în unele județe se constată o îmbunătățire a situației în ultimii ani); totodată, se constată lipsa cabinetelor dotate pentru activități de recuperare prin diferite tipuri de terapii (kinetoterapie, ludo-terapie, terapii ocupaționale etc.);
- Dotarea cu material didactic pentru elevii cu CES este deficitară, aproape inexistentă în unele cazuri;
- Dotarea școlilor este insuficientă atât din perspectiva spațiului școlar existent (copiii cu CES sunt școlarizați în aceleași spații existente la momentul punerii în aplicare a deciziei de integrare a lor în învățământul de masă), cât și a spațiilor pentru derularea activităților individuale ale cadrelor didactice de sprijin cu elevii cu dificultăți de învățare;
- Dotarea cu personal specializat (medical, recuperare psihologică etc.) este deficitară;
- Alocarea financiară este complet insuficientă, ca să nu mai vorbim de fondurile reduse (insuficiente) care se acordă pentru deplasarea în teritoriu a specialiștilor (profesori de sprijin / itineranți, membri ai Comisiei Interne de Evaluare Continuă etc.).

În ceea ce privește dotarea materială a școlilor în care învață **elevi romi**, date recente (Dumincă, G., Ivasiuc, A., 2010) relevă o serie de probleme precum:

- Laboratoarele de specialitate: 26% dintre școlile incluse în cercetare nu dispun de laboratoare de specialitate pentru materii precum biologia, chimia, fizica sau informatica; mai mult de atât, conform datelor din școlile care dispun de laboratoare, aceste facilități sunt folosite zilnic în proporție de 77%, restul fiind folosite fie săptămânal, fie lunar, fie deloc; se constată existența unui raport invers proporțional între dotarea școlilor cu laboratoare de specialitate și ponderea elevilor romi: cu cât crește procentul de elevi romi, cu atât scade probabilitatea ca școala să dispună de laboratoare de specialitate;

- Spațiile pentru biblioteci: 18% dintre școli nu dispun de bibliotecă, iar din cele care sunt dotate cu biblioteci, în aproximativ 10% dintre acestea elevii nu au acces la volumele din dotare – acest caz se întâlnește cu precădere în situațiile în care biblioteca se află în incinta școlilor cu personalitate juridică (școli coordonatoare), dar nu și în cadrul structurilor / unităților de învățământ arondate acestora care se pot afla la distanțe semnificative față de școala coordonatoare; se observă aceeași tendință de descreștere a probabilității ca școala să dispună de o bibliotecă odată cu creșterea ponderii de elevi romi din efectivul total al elevilor;
- Numărul de volume din bibliotecă: școlile cu pondere ridicată de romi au tendința să înregistreze un număr mai mic de volume pe elev decât școlile cu pondere scăzută de elevi romi;
- Sălile / terenurile de sport amenajate: în școlile cu pondere ridicată de romi este mai puțin probabil să existe o sală sau un teren de sport amenajat decât în școlile cu o pondere scăzută de elevi romi.

Au fost identificați și alți factori ce țin de ofertă:

- Se menționează adesea că discriminarea etnică este prezentă și în școli. Studii în domeniu (Duminică și Ivăsiuc, 2010; Surdu, 2011, Voicu 2010) au identificat un număr mai mare de școli problematice în comunitățile romi: profesori necalificați și schimbați frecvent; resurse materiale precare (spații, echipamente, materiale didactice); climat școlar discriminatoriu (atitudini discriminatorii din partea profesorilor față de elevii romi).
- **Etosul școlar negativ și segregarea etnică** ce se suprapune segregării pe criteriul **performanțelor școlare** (mulți elevi slabi sunt de etnie romă) acționează adesea ca un factor de risc major în sfera educației: „*Am o fetiță care a terminat clasa a V-a anul trecut; a mers la școală un timp după care nu a mai vrut să meargă. Se simțea prost că nu era ca ceilalți. Nu știa. Colegii ei o ajutau să își facă temele.*” (Interviu cu părinte rom, apud Ulrich, 2009: p.29). În acest context, există și o percepție negativă din partea comunității față de sistemul de învățământ, „*inclusiv discriminare, violență în școli, lipsa locurilor disponibile în școala preferată sau lipsa unei școli unde se predau meseriile căutate, programul școlar, precum și incapacitatea copilului de a vorbi limba de predare.*” (Surdu, 2011: p. 7).

Deși principalele cauze ale stării proaste a școlilor în care învață elevii romi nu fac obiectul unor analize sistematice, se pare că distribuția inegală a resurselor are clar legătură cu mecanismele de finanțare (bazate pe costuri istorice), ceea ce crește riscul în cazul școlilor unde există deja o lungă tradiție de subfinanțare. Mai mult, vocea slabă a părinților romi față de cea a altor asociații de părinți reduce șansele de a pune efectiv presiune asupra factorilor de decizie și de a remedia aceste inegalități.

În același timp, deși s-au demarat câteva inițiative în domeniu, sistemul de educație și formare continuă să dea dovadă de inflexibilitate în ceea ce privește remedierea **lipsei / nivelului scăzut de educație al categoriilor cu risc, în special al populației de etnie romă**. Programele de tipul *a doua șansă* sunt singura cale de a absolvi un nivel minim de învățământ, dar astfel de programe nu se bucură de acoperire geografică uniformă și nu satisfac cererea actuală; în plus, acest tip de programe este insuficient cunoscut în anumite comunități, creându-se astfel un cerc vicios în care lipsa cererii împiedică dezvoltarea ofertei: aceste școli nu pot funcționa fără un număr minim de elevi înscriși.

Din păcate, în absența unor strategii integrate de intervenție, practica **dezvoltării unor programe educative flexibile** care să încurajeze conservarea tradițiilor și, implicit, a identității etnice este insuficientă. De exemplu, factorii de decizie de la nivel local și din școli încă se opun claselor formate integral din fete de etnie romă sau prezenței unui părinte la ore, în ciuda faptului că *riscul fetelor de a fi răpite cât sunt la școală* reprezintă unul din motivele menționate de familie pentru care fetele rămân acasă. Procedurile de organizare mai flexibile pot elimina această problemă, precum și situația elevilor implicați în munci sezoniere (agricultură, creșterea animalelor), adaptând mai eficient programul școlar la tiparele de frecvență a școlii. Cu excepția cazurilor medicale, nu este aprobată în mod oficial nicio formă de educație la domiciliu.

Și copiii și adolescenții din mediul rural se confruntă cu anumite provocări în privința ofertei. În ceea ce privește resursele umane disponibile, din nou observăm o concentrare a profesorilor cu experiență și bine pregătiți în școlile foarte performante din mediul urban în detrimentul celor situate în mediul rural sau în zone peri-urbane. Datorită programelor de formare derulate la nivel național, în prezent, la nivelul **învățământului preșcolar**, ponderea personalului didactic calificat continuă tendința ascendentă din anii precedenți, ajungând la 95,4%. Cu toate acestea, acest tip de învățământ are în continuare ponderea cea mai ridicată de personalul didactic necalificat, în special în mediul rural.

Conform datelor INS (2010), ponderea cadrelor didactice calificate a înregistrat o evoluție ascendentă la nivelurile **învățământului primar și gimnazial**, atingând 98,5%, în primar și 97,1% în gimnaziu. Cu toate acestea, formarea inițială și programele de formare continuă par să nu fi avut succes în dezvoltarea unor competențe de lucru individualizat cu copiii în situație de risc. De exemplu, în ciuda ofertei adecvate de manuale școlare, există o lipsă de materiale didactice adaptate nevoilor copiilor cu oportunități reduse și cu risc crescut de abandon. În plus, profesorii dețin abilități limitate pentru elaborarea propriilor materiale pedagogice și adaptarea necesară a curriculumului la nevoile acestei categorii de elevi (Voicu, 2010; Fartușnic, 2011).

Actualul curriculum este perceput de către toți actorii (elevi, profesori, părinți) ca fiind unul supraîncărcat cu informații de relevanță minoră pentru viața de adult și activitatea profesională, fiind slab conectat la contextul specific al unei școli / unui mediu. Practica informării continuă să aibă întâietate în fața dezvoltării unor abilități de rezolvare a problemelor, lucru care în mod cert nu este apreciat de numeroși părinți sau elevi (Duminică și Ivasiuc, 2010).

Alte provocări importante, în special pentru unitățile școlare din mediul rural se referă la ponderea ridicată a profesorilor navetiști, a celor care nu sunt titulari (nivel ridicat de fluctuație a personalului) și a oportunităților reduse de formare în domenii specializate privind dezvoltarea de strategii didactice adaptate nevoilor elevilor din categoriile de risc. Mai mult, examenul din 2011 pentru obținerea dreptului de a preda a demonstrat carențele existente în sistemul actual de selecție și pregătire a viitorilor profesori, peste 70% dintre candidați nepromovând acest examen.

Astfel, promovarea unor metode inadecvate de învățare crește riscul de eșec școlar în cazul elevilor cu risc, lipsa abilităților fiind confirmată și de numărul extrem de mare al elevilor care cred că slaba comunicare cu profesorii și faptul că aceștia nu sunt deschiși față de problemele lor reprezintă principalele cauze ale comportamentelor violente din școli (Jigău, 2004).

Insuficienta pregătire a cadrelor didactice este ilustrată și de evaluările naționale și internaționale recente. Astfel, rezultatele la evaluarea națională din clasa a VIII-a la nivelul anului școlar 2009-2010 indică o rată de promovabilitate la disciplina limba și literatura română de 83,3%, iar la matematică de 76,4%. Diferențele pe medii de rezidență se păstrează în continuare ridicate, rata de promovare din mediul rural fiind cu aproximativ 8 p.p. mai scăzută decât cea din mediul urban la limba română și de aproximativ 5 p.p. la matematică. Evaluările internaționale PISA, TIMSS și PIRLS confirmă faptul că România are un nivel scăzut de performanță în comparație cu alte state din regiune, rezultatele înregistrate în mediul rural fiind din nou sensibil mai scăzute față de cele din urban (de exemplu, scorul mediu înregistrat la citit este de 436 în cazul elevilor din mediul urban și de 392 în cazul celor din mediul rural). O imagine generală asupra rezultatelor la ultima testare PISA în România (2006) este prezentată în Tabelul 13. De asemenea, diferențele legate de performanțele la citit determinate de situația defavorizată a familiei (sărăcia) sunt ilustrate în Tabelul 14.

**Tabel 13. Punctaj mediu la evaluarea PISA, 2009**

Punctaj mediu Citit	Punctaj mediu Matematică	Punctaj mediu Științe	% elevi cu un punctaj sub nivelul 1 (L1) Citit	% elevi cu un punctaj sub nivelul 2 (L2) Citit	% elevi cu un punctaj sub nivelul 1 (L1) Matematică	% elevi cu un punctaj sub nivelul 2 (L2) Matematică	% elevi cu un punctaj sub nivelul 2 (L2) Științe
424	427	428	sub L1b: 4,1%; L1b:12,7%; L1a:23.6%	L2:31,6%	sub L1:19,5%; L1: 27,5%	L2:28,6%	L2:34,1%

Sursa de date: OCDE - Rezultate PISA 2009, volumele I și II. 2010.

**Tabel 14. Sinteză în funcție de statutul socio-economic și performanțele elevilor și școlilor, 2009**

Punctaj mediu privind performanțele la Citit	Procentul elevilor sub nivelul 2 de competență la Citit	Indicele mediu PISA privind statutul economic, social și cultural (SESC) Indice mediu	Intervalul intercuartil al distribuției SESC în cazul elevilor	Diferența de punctaj asociat cu o creștere de o unitate a SESC	Indicele Gini	Ponderea variației explicate în variația elevilor
424	40,40%	-0,34	1,12	36	0,31	13,60%

Sursa de date: OCDE - Rezultate PISA 2009, volumele I și II. 2010.

Studii recente (Voicu, 2010) demonstrează faptul că abandonul școlar este în mod direct influențat de cultura incluzivă de la nivelul clasei și al unității școlare. Lipsesc încă programe de pregătire a cadrelor didactice pentru susținerea și gestionarea adecvată a relațiilor între copiii în risc de abandon (inclusiv elevii care s-au căsătorit la o vârstă fragedă) sau care se întorc la școală după ce au abandonat studiile și ceilalți actori din școală. De asemenea, competențele de identificare a riscului de abandon sunt insuficient dezvoltate. Fără o corectă identificare, mediere, facilitare și comunicare, prejudecățile și stereotipurile actorilor școlii afectează încrederea în sine și motivația pentru învățare a copiilor din toate dimensiunile excluziunii.

În cazul copiilor și adolescenților cu CES, o altă provocare din perspectiva ofertei ține de insuficienta pregătire a școlii pentru o abordare incluzivă – în ceea ce privește resursele materiale, umane și didactice necesare – reprezentând un factor de risc major pentru copiii cu CES. Astfel, necunoscându-se cu adevărat potențialul lor de dezvoltare, acești copii sunt deseori considerați elevi slabi, nu beneficiază de sprijin la învățare și „probabilitatea” unui eșec școlar este mare. Aceste aspecte vor fi reluate în partea dedicată ofertei educaționale, mai ales în ceea ce privește oferta de cadre didactice de sprijin pentru elevii cu CES cuprinși în învățământul de masă (Jigău și Horga, 2009).

## 2.4. Politici, guvernare, capacitate, finanțare

Atât la nivelul sistemului de educație, cât și la nivelul politicilor sociale în general, există un puternic angajament în ceea ce privește incluziunea, participarea la educație a grupurilor de risc fiind una dintre prioritățile explicite la nivel guvernamental. Din păcate, procesul de elaborare a strategiilor a fost unul lent, iar implementarea și monitorizarea acestora nu s-a realizat în mod sistematic. De exemplu, măsurile prevăzute pentru monitorizarea absenteismului și abandonului școlar, în special în rândul elevilor din categoriile de risc, nu au fost suficient coordonate și aplicate sistematic la nivelul întregului sistem de educație.



Astfel, lipsește deocamdată o definiție generală și unitară a abandonului școlar și a neșcolarizării, fiind încă în curs de dezvoltare o metodologie de colectare a datelor coerentă pentru structuri și mecanisme de informare, formare, monitorizare și comunicare la nivel local, regional și național în domenii-cheie: desegregare / discriminare, prevenirea și combaterea fenomenelor de violență în școală, incluziune etc.

De asemenea, la nivelul politicilor de asigurare a calității, se așteaptă operaționalizarea „Hărții riscului educațional”, care să evidențieze valoarea adăugată a serviciilor educaționale ale unei școli în directă relație cu mediul în care funcționează aceasta, dar și pilotarea și aplicarea standardelor specifice de calitate pentru fiecare nivel și tip de unitate școlară.

Raportul privind starea învățământului (MECTS, 2010) indică faptul că descentralizarea eficientă, aducerea deciziei cât mai aproape de beneficiar trebuie să fie susținută de reglementări coerente și controlul proceselor, ceea ce presupune îmbunătățirea standardelor de control managerial. Astfel, echipele de management ale școlilor au nevoie de asistență în aplicarea măsurilor de continuare a descentralizării sistemului de învățământ preuniversitar, în special în ceea ce privește:

- Aplicarea mecanismelor și a procedurilor de finanțare și de raportare într-un sistem educațional descentralizat;
- Restructurarea managementului instituțional pentru preluarea și exercitarea noilor roluri și funcții;
- Implementarea sistemului de standarde de cost compatibil cu standardele de calitate și cu nevoile educaționale specifice elevilor, necesar gestionării și administrării școlii într-un mediu descentralizat;
- Asigurarea transparenței și a răspunderii publice.

Se remarcă insuficienta dezvoltare a instituțiilor de nivel secundar superior în comunitățile rurale, în special a celor care au un profil vocațional bine conturat și care ar constitui o oportunitate pentru obținerea unei calificări. Accesul limitat la aceste instituții (din cauza distanței, resurselor financiare implicate, resurselor de timp) scade motivația pentru participare școlară și la nivelurile inferioare de educație. La nivelul întregului sistem de educație, ponderea celor care aleg o rută vocațională în cadrul liceelor tehnice, fără a continua studiile în învățământul terțiar, este relativ scăzută, apărând astfel riscul unei polarizări sociale puternice între cei care termină o facultate și cei care rămân cu un nivel redus de calificare (Voicu, 2010). Învățământul rural este expus și mai mult acestui risc, în condițiile participării la educația post-obligatorie mult mai reduse decât în mediul urban.

### *Finanțare*

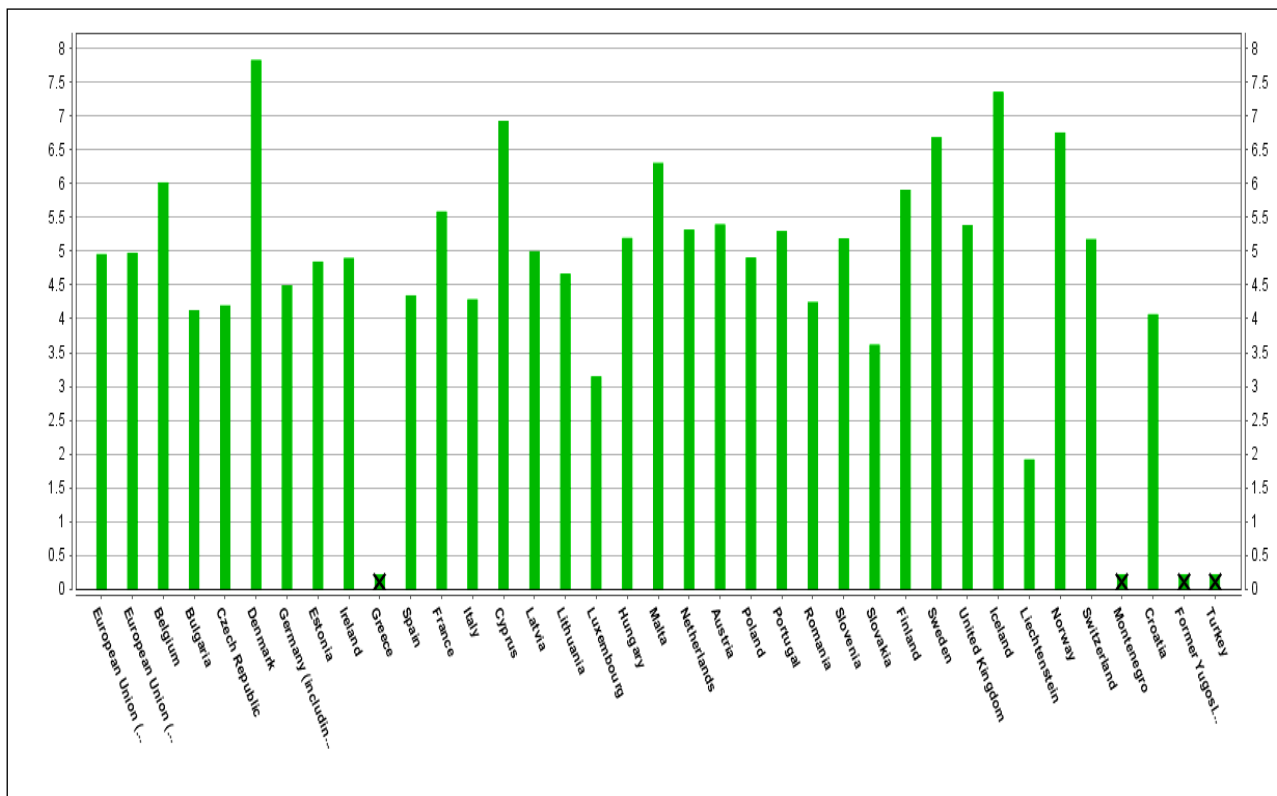
În prezent, prin noul cadru de reglementare, se urmărește generalizarea unui sistem de alocare financiară pe capita care să crească echitatea alocărilor bugetare în sistemul de educație. Noua lege a educației introduce principiul „finanțarea per elev”, prin care alocarea banilor publici va deveni transparentă și se va face în concordanță cu ținte educaționale strategice. Se așteaptă ca, prin stabilirea anuală a costului standard pe elev, să fie stimulată competiția între școli și performanța acestora. De asemenea, noul mecanism va facilita monitorizarea alocărilor de resurse și a rezultatelor așteptate, dar și realizarea unor corecții în cazurile în care nu sunt onorate alocările de la bugetele locale<sup>13</sup>.

Finanțarea cheltuielilor cu salariile, sporurile, indemnizațiile și alte drepturi salariale în bani, stabilite prin lege, precum și contribuțiile aferente acestora, pentru unitățile de învățământ preuniversitar de stat, se va face pe baza standardelor de cost pe elev / preșcolar, conform HG nr. 1618/ 2009 privind finanțarea unităților de învățământ preuniversitar de stat, finanțate din bugetele locale. Pentru creșterea eficienței sistemului de învățământ și a calității actului educațional, este prevăzută extinderea standardelor de cost pe elev / preșcolar și la utilități, ceea ce asigură o mai mare transparență a costurilor și cheltuielilor efective. Copiii aflați în afara sistemului de educație reprezintă prima categorie care va beneficia de noul sistem de finanțare, preconizându-se că directorii școlilor vor fi direct interesați să păstreze toți copiii în sistem și să asigure bugetul școlii planificat pentru anul respectiv.

<sup>13</sup> Introducerea noului mecanism în sistemul de învățământ este planificată începând cu anul școlar 2012/ 2013.

Din păcate, în prezent e disponibilă doar o parte dintre indicatorii referitori la finanțarea pe diferite niveluri de învățământ, și numai pentru anul 2007 (EUROSTAT, 2011). În consecință, nu se poate realiza o analiză pertinentă a gradului de echitate în construirea și execuția bugetului educației, identificarea curenților în finanțare și a strategiilor specifice pentru asistarea categoriilor vulnerabile. După o perioadă îndelungată de subfinanțare, începând cu anul 2007, bugetul educației a depășit nivelul de 4% (vezi graficul de mai jos). Ținta stabilită este de 6% din PIB, însă nu există date care să demonstreze că aceasta a fost atinsă în realitate.

**Grafic 12. Cheltuieli publice pentru educație ca procent din PIB, 2007**



Sursa: Eurostat 2011

## 2.5. Rezumat analitic

Oricare ar fi specificul grupului de apartenență al copiilor rămași în afara sistemului de educație, analiza noastră indică o serie de **impedimente generale care acționează ca bariere sau cauze ale abandonului școlar**:

- insuficienta dezvoltare a unor strategii eficiente, susținute și convergente de a-i include în sistemul de învățământ pe toți copiii, oricare ar fi dificultățile de ordin individual, familial, socio-economic, cultural cu care se confruntă;
- lipsa aplicării la nivel național a unei metodologii unitare de recenzie și monitorizare a copiilor de vârstă școlară și a celor care nu sunt incluși într-o formă de educație;
- inexistența metodologiilor de aplicare a legislației cu privire la obligativitatea participării la educație și insuficienta cunoaștere a caracteristicilor socio-economice a categoriilor celor mai vulnerabile;

- slaba dezvoltare a serviciilor / rutelor alternative de educație pentru copiii cu risc de a rămâne în afara sistemului de educație și lipsa de reprezentare a categoriilor vulnerabile (și, implicit, a dreptului la educație); insuficienta dezvoltare a unor instanțe care să apere și să susțină respectarea dreptului la educație al tuturor copiilor (de exemplu, „tribunalul copiilor” / „avocatul copiilor”);
- insuficienta implicare a părinților în viața școlii prin programe specifice de informare, formare, asistență și consiliere adresate în special celor care au copii cu risc major de abandon; lipsa la nivel de sistem a unor mecanisme de valorificare / valorizare a experiențelor pozitive realizate în cadrul unor proiecte din domeniu promovate în parteneriat de școli și organizații neguvernamentale.

De asemenea, acest capitol a surprins o serie de bariere specifice anumitor grupuri în situație de risc. Astfel, în cazul copiilor și tinerilor romi, s-a evidențiat o serie de factori care au un impact puternic asupra participării la educație a acestora:

- atât în cazul familiilor monoparentale, cât și al celor cu ambii părinți, se întâlnește adesea o situație socio-economică precară a familiei; pentru a suplini lipsurile, copiii acestor familii sunt folosiți fie la muncă, fie în activitățile de îngrijire a fraților mai mici, fie în cele de gospodărie;
- lipsa unor oportunități de angajare la nivel local fac adesea educația inutilă (sau aproape), atât timp cât participarea școlară și obținerea unor rezultate bune nu se pot traduce în angajare, în participarea la oportunități de câștig;
- sub-reprezentarea acestora în consiliile consultative ale elevilor și ale părinților și chiar tendința inversă: cu cât crește ponderea de elevi romi, cu atât probabilitatea existenței unui consiliu al elevilor descrește (Duminică și Ivăsiuc, 2010).

De asemenea, chiar dacă la nivel discursiv reprezentanții școlii susțin că nu există discriminare în școală, la nivel de practici fenomenul își face simțită prezența prin două din categoriile identificate de copii și adolescenți cu risc: romi și cu CES. Elevii romi sunt caracterizați de cadrele didactice ca fiind mai indolenți, leneși, mai murdari, mai puțin dotați intelectual decât ceilalți elevi; de asemenea, cadrele didactice dau vina exclusiv pe elevii romi în ceea ce privește eșecul la învățătură. Același lucru este valabil pentru elevii cu CES, adesea etichetați ca fiind violenți, ca deranjând orele, fără potențial de învățare.

În ceea ce privește distribuția după gen, analiza a indicat faptul că printre cele mai importante motive pentru care fetele abandonează școala după finalizarea învățământului primar, în special în cazul fetelor de etnie romă sau din mediul rural cuprinse în ciclul primar și în cel gimnazial, se numără implicarea în treburi gospodărești și/ sau îngrijirea fraților mai mici și măritișul timpuriu. Băieții abandonează în clasele mai mari pentru a pleca să muncească alături de adulți; din discuțiile purtate cu părinții cu nivel socio-economic scăzut și foarte scăzut reiese că educația, cel puțin cea de nivel superior, nu prezintă utilitate, nu oferă perspective; mai mult, dacă ar urma astfel de studii fetele ar ajunge să depășească vârsta măritișului, iar băieții ar întârzia momentul la care să devină autonomi și independenți din punct de vedere financiar.

## Capitolul 3. POLITICI ȘI STRATEGII PRIVIND CELE CINCI DIMENSIUNI ALE EXCLUZIUNII

În capitolul de față sunt analizate în detaliu cele mai importante politici și strategii focalizate pe problema copiilor în afara sistemului de educație, promovate de instituțiile guvernamentale și de alți actori ai societății civile, fructificând principalele constatări ale celor două capitole anterioare. Astfel, se urmărește identificarea unor intervenții viitoare mai eficiente și mai bine țintite, pornind de la profilurile și cauzele excluziunii indicate până acum.

Acest capitol este structurat pornind de la schimbările recente survenite în cadrul legislativ al sistemului de educație și de la principalele arii de analiză propuse în metodologia OOSC: evidențe legate de rezultate și practici din sfera cererii (politici și strategii socio-culturale și economice), a ofertei (intervenții educaționale și intersectoriale), management și guvernanță, dar și politici și strategii bugetare / financiare. A doua parte a capitolului descrie sistemul de protecție socială, explorând programele cheie din domeniu, impactul demonstrat și perceput al acestor programe asupra copiilor în afara sistemului de educație, o abordare intersectorială și mecanisme de finanțare pentru sistemele de protecție socială.

### 3.1. Perspectiva ofertei – un nou cadru de politici

Noua Lege a Educației Naționale a operaționalizat opțiunile fundamentale din Pactul Național pentru Educație, semnat în primăvara anului 2009 de către toate partidele parlamentare și de către reprezentanți ai sindicatelor, ai organizațiilor studenților, elevilor și părinților, ai altor organizații neguvernamentale cu programe în domeniul educației. S-a urmărit astfel dezvoltarea unui cadru normativ-legislativ cât mai realist și cât mai stimulat, care să fie completat de legislația secundară și de dezvoltări ulterioare mai bine adaptate schimbărilor de parcurs.

Pentru învățământul preuniversitar, noua lege a urmărit adaptarea ciclurilor de învățământ la cerințele unei educații moderne și la Cadrul European al Calificărilor, noi politici în domeniul curricular și al procedurilor de evaluare, accelerarea descentralizării în contextul asigurării calității și reformarea politicilor în domeniul resurselor umane. Cele mai importante elemente de noutate aduse de noul cadru legislativ, relevante pentru copiii și tinerii din categoriile cu risc analizate în raport, sunt următoarele: considerarea explicită a părinților ca parteneri ai școlii; atenția deosebită acordată educației timpurii și introducerea obligativității clasei pregătitoare; dezvoltarea învățământului gimnazial; profesionalizarea carierei didactice și reconsiderarea importanței și locului profesorului în sistemul de învățământ; promovarea portofoliului educațional. În această secțiune, vom realiza o scurtă analiză a acestor aspecte, din perspectiva categoriilor cu oportunități reduse identificate în Capitolul 1 al cercetării.

#### Părinții ca parteneri ai școlii

Unitățile de învățământ încheie împreună cu părinții, în momentul înmatriculării ante-preșcolarilor, preșcolarilor sau elevilor, **un contract educațional**, în care sunt înscrise obligațiile reciproce ale părților. Responsabilitatea educației copiilor nu mai revine, în mare parte, doar cadrelor didactice, ci și părintelui sau tutorei legal care este obligat să ia măsuri pentru asigurarea frecvenței școlare a elevului pe perioada învățământului obligatoriu.

Părinții joacă un rol important și în programele specifice promovate în învățământul preuniversitar. Astfel, programul „Școala după școală”, care oferă activități educative, recreative, de timp liber, pentru consolidarea cunoștințelor dobândite sau de accelerare a învățării, precum și activități de învățare remedială, va fi generalizat la nivel de sistem printr-un parteneriat al MECTS cu asociațiile părinților. De asemenea, Comitetul reprezentativ al părinților colaborează cu unitatea de învățământ în vederea stabilirii disciplinelor de pregătire opționale și facultative (parte a curriculumului la decizia școlii). Părinții sunt informați în permanență despre situația copiilor lor, prin comunicarea *Portofoliului educațional al elevului* la sfârșitul clasei a II-a și a VI-a (după ce au fost evaluați în prealabil).

Și la nivel de decizie, rolul părinților și al structurilor asociative ale acestora devine mai important. Consiliul de administrație al fiecărei unități de învățământ, principalul organism de decizie la nivelul școlii, este format, conform noii structuri, din reprezentanți ai părinților, alături de cadre didactice alese de către personalul didactic al școlii și de reprezentanți ai comunității locale. La ședințele consiliului profesoral participă, fără drept de vot, și alți reprezentanți ai comitetului de părinți. De asemenea, noul cadru legal impune ca anual, Consiliul să prezinte Comitetului de părinți un raport asupra calității educației, această prevedere responsabilizând procesele de luare a deciziei de la nivelul școlii.

### **Promovarea educației timpurii**

Noua lege reformează sistemul de educație timpurie, care acoperă perioada între 0 și 6 ani, cu cele două segmente ale sale: educația ante-preșcolară (0-3 ani) și învățământul preșcolar (3-6 ani). Sunt create astfel premisele unei abordări unitare a educației la vârstele mici, punând în evidență importanța crucială a acestei perioade pentru întreaga dezvoltare ulterioară a copilului. Se trece pentru prima oară, la nivelul unui document legislativ de o asemenea importanță, de la o abordare de tip „îngrijire” la una de tip „educație” pentru copiii de până în 3 ani. Astfel, unitățile de **educație ante-preșcolară** se organizează în conformitate cu standardele de calitate aprobate prin hotărâre a guvernului și formulate de Ministerul Educației, ceea ce presupune armonizarea punctelor de vedere ale reprezentanților educației și ai serviciilor de sănătate și îngrijire. Metodologia de acreditare a furnizorilor de educație timpurie ante-preșcolară se realizează, de asemenea în colaborare, de către Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului și Ministerul Sănătății.

Învățământul preșcolar va avea în continuare trei grupe, politica actuală fiind aceea de generalizare treptată a acestuia. Astfel, numărul copiilor care nu frecventează grădinița din grupa de vârstă 3-6 ani este așteptat să se reducă semnificativ, în special în cazul grupei mici și mijlocii, prin măsuri integrate de sprijin pentru categoriile vulnerabile de copii.

În același timp, este prevăzută posibilitatea finanțării din resurse publice a furnizorilor acreditați de servicii de educație timpurie, indiferent dacă aceștia sunt publici sau privați. Se aplică astfel și la acest nivel principiul „finanțarea urmează copilul”, anticipându-se stimularea competiției între diferiții furnizori de educație ante-preșcolară și stimularea accesului copiilor la servicii de educație și îngrijire de calitate.

### **Introducerea clasei pregătitoare**

Introducerea **clasei pregătitoare** are rolul de a asigura copiilor un an în care se face trecerea treptată, într-un context organizat unitar, de la educația preșcolară (pentru cei care au urmat-o) sau de la viața exclusiv în familie (pentru cei care nu au urmat învățământul preșcolar) la viața școlară. Pe de-o parte, anul petrecut în clasa pregătitoare va consolida pregătirea celor care au participat la învățământul preșcolar, iar, pe de altă parte, va permite celor care nu au fost niciodată înscriși la grădiniță să socializeze, să se adapteze vieții în colectiv și să capete deprinderile necesare pentru școală.

Un avantaj important al noii structuri este acela că această clasă pregătitoare este **parte integrantă a învățământului obligatoriu**. Astfel, se așteaptă ca includerea clasei pregătitoare în învățământul primar să aibă un impact pozitiv în primul rând asupra copiilor proveniți din categoriile

dezavantajate din punct de vedere socio-economic sau cu oportunități reduse, care, după cum am văzut, participă în prezent în cea mai redusă măsură la învățământul preșcolar fiind apoi, după înscrierea în învățământul primar, în situație de dezavantaj educațional. Experiența unor proiecte care au promovat grădinițele estivale, derulate de Ministerul Educației și de alte organizații guvernamentale sau neguvernamentale, a demonstrat efectele benefice ale acestor programe asupra integrării sociale și școlare a copiilor, precum și asupra creșterii șanselor de reușită școlară. Dacă se pot vedea rezultate importante în urma unor intervenții cu o durată de câteva săptămâni, participarea obligatorie la un întreg an pregătitor va spori șansele de integrare și succes școlar, cu efecte de durată pe parcursul învățământului obligatoriu.

Nu în ultimul rând, se va asigura o unificare a vârstei de începere a învățământului obligatoriu (în prezent, în special în mediul urban, copiii încep clasa I în jurul vârstei de 7 ani) și ca urmare **grupuri de vârstă mai omogene**, cu avantaje atât pentru elevi, cât și pentru cadrele didactice.

### **Schimbări în învățământul gimnazial**

În prezent elevii sunt obligați să intre după clasa a VIII-a, în timpul învățământului obligatoriu, pe un parcurs diferențiat (liceal, cu mai multe filiere și profiluri, sau profesional), ceea ce înseamnă că, la sfârșitul învățământului obligatoriu, elevii nu pot atinge aceleași standarde întrucât nu beneficiază de aceeași pregătire. Măsura de extindere a duratei învățământului gimnazial la 5 ani (cuprinzând clasele V-IX) urmărește să asigure un parcurs educațional continuu și unitar care permite încheierea învățământului obligatoriu odată cu încheierea gimnaziului. Avantajele sunt legate, în primul rând, de posibilitatea de a proiecta conținutul educației într-un mod coerent în vederea atingerii finalităților învățământului obligatoriu la sfârșitul ciclului gimnazial, în urma aplicării unui curriculum unitar.

Această schimbare amână și momentul în care elevii aleg o opțiune privind tipul de școală pe care trebuie să îl urmeze după clasa a VIII-a, de la vârsta de 14-15 ani la 16 ani, ceea ce crește șansele luării unor decizii conștiente și informate în privința propriului viitor. Acest viitor poate să însemne continuarea studiilor sau integrarea pe piața muncii, pe care o pot face din punct de vedere legal la vârsta de 16 ani. Clasa a IX-a în gimnaziu va asigura încheierea învățământului obligatoriu de către mai mulți copii, în contextul în care, în prezent, abandonul școlar înregistrează o rată ridicată în special după clasa a VIII-a. Acest fenomen este cu atât mai vizibil în cazul copiilor proveniți din familii defavorizate din punct de vedere economic și social care nu au posibilitatea să acopere costurile de internat sau cantină în vederea școlarizării în altă localitate.

Rămâne însă deschisă problema opțiunilor de continuare a studiilor după finalizarea învățământului obligatoriu, în condițiile în care Școlile de Arte și Meserii, singurele care ofereau șansa obținerii unei calificări, au fost desființate și nu există încă o rută de profesionalizare în învățământul secundar în afara liceelor tehnologice. Cum am indicat și în capitolul precedent, în lipsa unei alternative viabile de continuare a studiilor, elevii și familiile acestora optează pentru abandonarea studiilor înainte de finalizarea învățământului gimnazial (clasa a VIII-a), imediat ce copilul poate fi atras într-o activitate lucrativă în familie sau în afara acesteia.

### **Dezvoltarea personalului didactic**

Conform noilor reglementări, tot personalul didactic din învățământ va purta aceeași titlatură (profesor) și va trebui să dețină studii superioare. În prezent, personalul didactic angajat în sistemul de învățământ este insuficient pregătit, în special în ceea ce privește activitatea practică. Formarea inițială profesională a cadrelor didactice se va schimba, implicând studii de licență într-o specializare, masterat didactic cu o durată de 2 ani și stagiul practic cu durata de un an școlar realizat într-o unitate de învățământ sub coordonarea unui profesor mentor.

Politica de cointeresare a absolvenților care au finalizat studiile de licență pentru a urma o carieră didactică se realizează prin acordarea, pe perioada masteratului didactic, a unor burse de studiu finanțate de la bugetul de stat, egale în quantum cu salariul net al unui profesor debutant. Ocuparea unei funcții didactice pentru efectuarea stagiului practic de un an școlar se realizează

prin concurs pe posturi / catedre vacante sau pe bază de contract individual de muncă cu durată determinată de un an școlar. La finalizarea stagiului practic, profesorul debutant trebuie să se prezinte la examenul **național** de definitivare în învățământ, promovarea examenului de definitivare conferind **titlul de profesor cu drept de practică în învățământul preuniversitar**.

Rămân ca provocări principale pentru sistemul de formare inițială: stimularea participării tinerilor care provin din medii dezavantajate din punct de vedere socio-economic, din localități izolate sau din mediul rural (și reîntoarcerea la catedră în comunitățile din care provin); acoperirea necesarului de personal didactic în domenii de studii în care mediul privat oferă perspective profesionale mai bune (de exemplu, limbi străine, IT).

În ceea ce privește buna practică în domeniul managementului și al guvernanței, Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului înființează **corpul național de experți în management educațional**, constituit în urma selecției, prin concurs, a cadrelor didactice care fac dovada absolvirii unui program acreditat de formare în domeniul managementului educațional, cu minim 60 de credite transferabile. În cadrul acestor programe, se așteaptă ca sprijinirea accesului și participării elevilor din categorii cu oportunități reduse la o educație de calitate să joace un rol important în programa de formare.

De asemenea, în noul context, unitățile de învățământ și autoritățile administrației locale pot decide înființarea consorțiilor școlare (parteneriate contractuale între unitățile de învățământ), care asigură libera circulație a personalului între unitățile membre ale consorțiului, utilizarea în comun a resurselor unităților de învățământ din consorțiu, lărgirea oportunităților de învățare oferite elevilor și recunoașterea reciprocă a rezultatelor învățării și evaluării acestora.

Deciziile privind vacantarea posturilor didactice, organizarea concursurilor pe post și angajarea personalului didactic se iau la nivelul unității de învățământ de către consiliul de administrație al acesteia.

## **Portofoliul educațional**

În premieră absolută, noua lege introduce **portofoliul educațional** ce va cuprinde totalitatea diplomelor, certificatelor sau a altor înscrisuri obținute în urma evaluării competențelor **dobândite în contexte de învățare formale, non-formale și informale**. Portofoliul educațional reprezintă elementul central al evaluării învățării și va reprezenta o carte de identitate educațională, utilizarea lui începând cu clasa pregătitoare. Printre principalele sale elemente se numără: evaluarea competențelor cognitive, emoționale și sociale ale copilului la finalul clasei pregătitoare; evaluarea achizițiilor fundamentale la finalul clasei a II-a: scris-citit și matematică; evaluarea elevilor la finalul clasei a VI-a prin probe trans-curriculare: limbă și comunicare (limba română și o limbă străină), matematică și științe. Rezultatele evaluărilor vor fi folosite pentru elaborarea planurilor individualizate de învățare ale elevilor, crescând astfel șansele identificării rămânerilor în urmă și ale dezvoltării unor strategii remediale. De asemenea, rezultatele permit orientarea școlară și profesională ulterioară, rezultatele evaluării și planurile individualizate fiind comunicate părinților elevilor.

O altă inițiativă importantă pentru sprijinul copiilor cu risc de abandon, cu probleme de adaptare școlară și cu rezultate slabe o constituie organizarea, la finalul clasei a IV-a, a unei evaluări a competențelor fundamentale dobândite în ciclul primar pentru diagnoza sistemului de învățământ, după modelul testărilor internaționale. Și aceste testări pot să ofere un răspuns detaliat cu privire la categoriile de elevi cu cele mai importante rămăneri în urmă și la domeniile prioritare de intervenție pentru aceștia. Se pot elabora noi politici mai bine țintite, în special în domeniul educației remediale și al măsurilor integrate, oferind sprijin educațional și social elevilor și familiilor.

De asemenea, la finalul clasei a IX-a, se va realiza o evaluare națională transcurriculară obligatorie a tuturor elevilor. Rezultatele evaluării, exprimate printr-un punctaj similar testelor internaționale, cumulează performanța la o probă transdisciplinară de evaluare a competențelor de comunicare în limba maternă și într-o limbă de circulație internațională, la o probă de evaluare a competențelor la matematică și științe și la o probă de evaluare a competențelor de utilizare a calculatorului. Rezultatele evaluării naționale se înscriu în portofoliul educațional al elevului și devin elemente

importante de identificare timpurie a riscurilor din categoria factorilor școlari pentru copiii cu risc de abandon. Ca o consecință directă, acest lucru va permite luarea unor decizii mai informate și mai bine țintite la categoriile aflate în situație de risc.

Rămân ca provocări problemele legate de copiii în afara sistemului de educație și de capacitatea sistemului de educație și formare de a recunoaște achizițiile acestora dobândite în contexte non-formale și informale. De asemenea, trebuie dezvoltată o metodologie specifică prin care acești copii să poată intra în evidența centrelor de orientare școlară și profesională pentru a fi evaluați și pentru a li se oferi sprijin specializat. În acest fel, portofoliile educaționale pot deveni și pentru copiii care au abandonat studiile un instrument important de integrare socială și profesională, de colectare a evidențelor referitoare la competențele dobândite într-un cadru formal, dar într-unul non-formal și informal.

O altă provocare este determinată de actualul nivel redus de cooperare între actorii de la nivelul școlii. Toate competențele cheie sunt evaluate la finalul clasei a IX-a de către diriginte, consilierul școlar și colectivul de profesori ai clasei, evitarea situațiilor de eșec școlar (și, implicit, de abandon) presupunând o colaborare strânsă între toți acești actori educaționali. În realitate, accentul activității didactice cade de cele mai multe ori pe atingerea standardelor, în detrimentul activităților remediale / de sprijin. Astfel, în special în cazul unităților școlare din mediul rural, unde există un număr mai ridicat de posturi neacoperite de cadre didactice calificate, aceste activități nu beneficiază încă de gradul dorit de implicare activă în intervenții comune.

## 3.2. Alte politici actuale relevante din perspectiva ofertei

Această secțiune prezintă pe scurt strategiile și politicile recente cu relevanță pentru copiii aflați în afara sistemului de învățământ. Chiar dacă nu vizează în mod explicit o anumită categorie în situație de risc identificată în capitolele anterioare, aceste inițiative sunt extrem de relevante pentru îmbunătățirea situației acestor elevi, având drept scop **crearea unui sistem educațional stabil, echitabil, eficient și previzibil**: Programul de Guvernare 2009-2012, Strategia „Educație și Cercetare pentru Societatea Cunoașterii”, Planul Național de Dezvoltare 2007-2013, Cadrul Strategic Național de Referință 2007-2013, Programul Național de Reformă 2007-2010.

În continuare, vom trece în revistă o serie de programe aflate în curs de derulare care urmăresc atingerea acestui obiectiv prin: asigurarea accesului și echității în educație și formare profesională; raționalizarea și stabilizarea pe termen lung a rețelei școlare; modernizarea curriculumului pe baze științifice și realiste; transformarea educației timpurii în bun public; asigurarea calității actului educațional în învățământul preuniversitar; descentralizarea eficientă a sistemului – reglementări coerente, controlul minuțios al proceselor și extinderea standardelor de cost pe elev. Toate aceste măsuri documentează rezultatele și bunele practici din sfera politicilor și strategiilor referitoare la ofertă, profilurile copiilor din cele cinci dimensiuni ale excluziunii și disparitățile cheie de la nivelul lor.

### 3.2.1. Asigurarea accesului și echității în educație și formare

România nu și-a stabilit, la nivel național, ținte privind reducerea abandonului școlar. Cu toate acestea, și-a asumat valorile de referință ale obiectivelor Strategiei Europa 2020. Memorandumul referitor la *Aprobarea valorilor finale ale obiectivelor României pentru Strategia Europa 2020* stabilește în domeniul educației preuniversitare ținta referitoare la reducerea ratei părăsirii timpurii a școlii până la 14,8% în 2013 și până la 11,3% în 2020.

Pentru atingerea obiectivelor menționate se vor implementa în continuare programele sociale, programele adresate categoriilor dezavantajate și vor fi extinse programele de educație compensatorie sau *A doua șansă* pentru cei care au părăsit temporar sistemul formal al educației



de bază, inclusiv programe finanțate prin Fondul Social European. De la bugetul de stat vor fi finanțate în continuare:

- *Acordarea de rechizite școlare* pentru elevii înscriși în învățământul de stat primar și gimnazial, la cursuri de zi, aflați în întreținerea familiilor al căror venit mediu net lunar pe membru de familie este de maximum 50% din salariul de bază minim brut pe economie;
- *Bani de liceu* - acordarea unui sprijin financiar elevilor proveniți din familii cu venituri reduse;
- Programul *Cornul și laptele* pentru elevii din învățământul de stat primar și gimnazial, precum și pentru copiii preșcolari din grădinițele de stat cu program normal;
- „*Euro 200*” – acordarea de ajutor financiar în vederea stimulării achiziționării de calculatoare pentru elevii proveniți din medii defavorizate din punct de vedere socio-economic etc.

Chiar dacă nu au fost stabilite ținte specifice, autoritățile din domeniul educației indică faptul că vor continua monitorizarea absenteismului și a abandonului școlar, în special în rândul elevilor romi, și că vor fi dezvoltate și implementate structuri și mecanisme de informare, formare, monitorizare și comunicare la nivel local, regional și național în domenii relevante precum: desegregare / discriminare, prevenirea și combaterea fenomenelor de violență în școală, incluziune etc.

Rămân încă insuficient dezvoltate modalitățile de promovare a programelor și activităților extracurriculare, extrașcolare și alternativele educaționale. De exemplu, rămân neclare atât la nivel metodologic, cât și la nivelul mecanismelor de finanțare, modalitățile de extindere a programului „Școala după școală”, deși acest program este apreciat de părinți și actorii școlii pentru că permite continuarea activității elevilor în mediul școlar și după terminarea orelor, dar și consolidarea cunoștințelor dobândite la clasă sau recuperarea rămănerilor în urmă, asigurând în același timp supravegherea și protecția copiilor. De asemenea, nu este clar în ce măsură autoritățile locale doresc și pot să susțină financiar acest program având în vedere că întâmpină adesea greutăți în acoperirea costurilor curente legate de funcționarea școlii (utilități, resurse de bază, mici investiții în infrastructură etc.).

### ***Raționalizarea și stabilizarea pe termen lung a rețelei școlare***

Vor fi continuate comasările unităților de învățământ cu și fără personalitate juridică, care au efective mici de elevi, sub limita prevăzută de lege, comasarea claselor cu efective de elevi sub minimum, desființarea claselor simultane. Această eficientizare va însemna, în primul rând, creșterea oportunităților educaționale pentru elevi prin concentrarea resurselor materiale, financiare și umane ale școlilor. Începând cu anul școlar 2010-2011, se restructurează rețeaua școlară prin: reducerea cu circa 1.000 a numărului unităților de învățământ cu și fără personalitate juridică; reducerea cu aproximativ 1.000 a claselor cu efective mici de elevi. Chiar dacă impactul distanței până la școală asupra participării școlare nu este evaluat / cercetat sistematic, studii recente asupra abandonului școlar (Voicu, 2010; Surdu, 2011) indică faptul că familiile menționează în continuare dificultatea de a ajunge la școală, mai ales în anotimpurile în care se înregistrează temperaturi extreme, ca principalul motiv pentru care copiii rămân acasă.

Conform datelor Ministerului Educației, optimizarea rețelei școlare în anul 2010-2011 conduce la creșterea raportului nr. elevi / nr. cadre didactice de la 13,37, în anul școlar 2009-2010, la 13,82, în 2010-2011; creșterea numărului mediu de elevi la clasă de la 21,33, în anul școlar 2009-2010, la 22,03 în 2010-2011; reducerea numărului de posturi ocupate de personal didactic fără studii corespunzătoare postului cu 45,1%, respectiv 2.379 posturi; reducerea numărului de posturi ocupate de personal didactic pensionat cu 32,46%, respectiv 1.223 de posturi; creșterea ponderii personalului didactic calificat în învățământul preuniversitar de la 97,83% la 98,75% prin organizarea concursurilor de ocupare a posturilor didactice vacante.

Modernizarea infrastructurii școlare se constituie într-unul dintre factorii esențiali de care depinde performanța elevilor. Cu toate acestea, chiar dacă MECTS va continua implementarea proiectelor care au drept obiectiv eliminarea dezavantajelor educaționale ale elevilor care învață în școli nemodernizate, acoperirea acestor inițiative este încă departe de investițiile necesare: proiectul *Reabilitarea infrastructurii școlare* – 320 obiective de investiție: vor fi reabilitate, modernizate și

mobilate școli din învățământul preuniversitar pentru restabilirea siguranței în exploatare a clădirilor școlare și a condițiilor igienico-sanitare și de confort; proiectul *Reforma educației timpurii în România* – 750 obiective de investiție vor fi reabilitate, consolidate, extinse, se vor executa reparații capitale, construcții noi și dotări cu mobilier; proiectul privind incluziunea socială – Partea II – *Programul de educație preșcolară incluzivă* – 8 obiective de investiție în comunitățile o proporție ridicată de populație romă.

Prioritățile investiționale ale Ministerului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului au în vedere, pentru domeniul învățământului preuniversitar, alocarea de fonduri către acele obiective ce pot fi finalizate în anul 2011, îndeosebi pentru școlile care au preluat elevi de la unități de învățământ desființate sau comasate și către unități finanțate direct de către MECS (palate și cluburi ale copiilor). Programul de creare de **campusuri școlare** în învățământul secundar superior ar putea oferi șansa elevilor de liceu din categoriile cu risc să învețe în școlile din alte localități. Însoțită de scheme de asistență socială, această politică ar putea soluționa actuala problemă a excluderii cauzată de numărul limitat de locuri disponibile în campusuri și de costurile ridicate pentru elevii defavorizați.

### 3.2.2. Modernizarea curriculumului

După prima reformă importantă a curriculumului național realizată în cadrul unui program de asistență al Băncii Mondiale în perioada 1998-2001, sistemul românesc de educație se află în etapa importantă a introducerii unui nou curriculum, bazat pe competențe cheie care să răspundă mai bine nevoilor actuale atât la nivel individual, cât și la nivel social. În acest sens, în prezent se află în proces de elaborare un cadru curricular de referință ca fundament pentru proiectarea și implementarea curriculumului național și pentru elaborarea programelor cadru și a programelor școlare.

Dacă la nivelul învățământului preșcolar s-a reușit deja în 2008 promovarea unui curriculum modern pentru educația timpurie a copiilor de la naștere până la vârsta de 6-7 ani (în cadrul Programului de Reformă a Educației Timpurii 2006-2011 coordonat de UMPFE), în perioada următoare se așteaptă ca procesul de modernizare a curriculumului să conducă în mod direct la o creștere a relevanței, atractivității și accesibilității acestuia și pentru categoriile de copii cu oportunități reduse din ciclul primar și gimnazial. Direcțiile principale de reformă curriculară presupun, printre altele, promovarea transdisciplinarității, a curriculumului la decizia școlii, deschiderea spre educația non-formală și informală, digitalizare și aplicabilitate în viața de zi cu zi.

Toți acești pași reprezintă o condiție necesară pentru redactarea unor noi manuale, mai atractive și mai relevante, ce se așteaptă să fie puse la dispoziția elevilor cel târziu în anul școlar 2011-2012. De asemenea, după cum a indicat evaluarea impactului programului anterior de reformă curriculară, pregătirea adecvată a profesorilor pentru aplicarea noului curriculum, în mod deosebit a cadrelor didactice care lucrează cu copii în risc de abandon, este esențială pentru succesul acestei politici. Astfel, accentul tradițional pus pe susținerea activităților privind performanța și excelența în învățământul preuniversitar va trebui să fie dublat, în egală măsură, de o atență analiză a nevoilor de sprijin în cazul copiilor cu oportunități reduse. Participarea la testările internaționale (PISA, TIMSS, PIRLS) va permite evaluarea nivelului de achiziții și, implicit, eficiența parcurgerii noului curriculum de către acești elevi.

### 3.2.3. Transformarea educației timpurii în bun public

În cazul copiilor în situație de risc din Dimensiunea 1, sunt relevante inițiativele privind dezvoltarea conceptului de educație timpurie și crearea cadrului de implementare a programelor de educație timpurie la nivel național. Unul dintre programele de impact în această arie este Proiectul pentru Reforma Educației Timpurii (PRET), proiect național co-finanțat de Guvernul României și Banca de Dezvoltare a Consiliului Europei, implementat în perioada 2007-2011 și având un buget de 105 milioane de euro. Principalele arii de intervenție urmărite se referă la: îmbunătățirea managementului grădinițelor, îmbunătățirea infrastructurii existente prin intermediul lucrărilor de reabilitare,

perfecționarea cadrelor didactice din sistem, creșterea calității serviciilor educaționale la nivel antepreșcolar.

Un alt program important este Programul pentru Educația Timpurie Incluzivă (PETI), finanțat de Banca Mondială (6,1 milioane de euro) și Guvernul României (1,7 milioane de euro), ca parte componentă a Programului de Incluziune Socială, fiind derulat în perioada 2007-2011, cu un buget de 7,8 milioane euro. Principalele domenii de intervenție ale acestui program sunt focalizate pe: crearea și îmbunătățirea condițiilor educaționale în vederea respectării standardelor minime de funcționare în școlile cele mai sărace din cele mai dezavantajate comunități, inclusiv cele de romi, astfel încât să crească nivelul de acces la educația inițială, timpurie și de bază; îmbunătățirea calității atât a realizărilor (output-uri), cât și a mediului educațional (input-uri educaționale); creșterea gradului de conștientizare și creșterea capacității factorilor de decizie în domeniul managementului, planificării și evaluării.

Aceste programe au fost completate de inițiativele organizațiilor neguvernamentale și internaționale, ce au vizat cauzele principale ale neparticipării copiilor la educația preșcolară, subliniate și de acest raport: dezvoltarea insuficientă a rețelei reflectată în locurile insuficiente în grădinițe; dotările necorespunzătoare și condițiile improprii de funcționare; modelul familial ce încurajează educația copilului în familie până la momentul debutului școlarității (Surdu, 2011). În special în aria educației parentale, un rol important l-a avut programul UNICEF desfășurat în parteneriat cu Fundația Copiii Noștri și cu Ministerul Educației pentru formarea competențelor parentale (beneficiari fiind aproape 30.000 de părinți) sau cele desfășurate de UNICEF în parteneriat cu Holt România și Agenția Națională pentru Protecția Copilului care au condus la înființarea de Centre de Resurse Comunitare în 8 județe din România.

Programele finanțate din fonduri europene, în special cele specifice Programului Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane, aflate în prezent în curs de derulare, pot oferi un sprijin important pentru ameliorarea participării copiilor la educația preșcolară, răspunzând provocărilor ce țin atât de cerere, cât și de ofertă. Prezentăm câteva exemple relevante în acest sens:

- **Împreună cu copiii pentru un debut școlar de calitate – instrumente didactice digitale pentru preșcolarii din grupa pregătitoare** (buget: aproximativ 7 milioane USD). Proiectul vizează creșterea adaptabilității școlare, asociată cu prevenirea insuccesului școlar la copiii preșcolari din grupa mare pregătitoare prin crearea / testarea / pilotarea instrumentelor didactice digitale și a unei metodologii alternative în vederea pregătirii debutului școlar.
- **Toți la grădiniță, toți în clasa I – programe integrate pentru creșterea accesului la educație și a nivelului educațional al copiilor din comunități defavorizate, cu precădere romi, în 2008-2009** (buget: aproximativ 6 milioane USD). Proiectul urmărește prevenirea și corectarea părăsirii timpurii a școlii în rândul copiilor cu vârste între 5-8 ani din 420 de comunități dezavantajate, cu pondere ridicată de romi, cu precădere în localitățile rurale și urbane mici, prin implementarea de alternative educaționale pentru preșcolari și părinții acestora. Grupul țintă urmărit este format din 8.400 de copii cu risc de părăsire timpurie a școlii, în special copii din mediul rural, comunitatea romă sau familii sărace, participanți ai programului „Grădinița de vară” la nivel național; 6.000 de elevi cu risc de părăsire timpurie a școlii, în special copii din mediul rural, comunitatea romă sau familii sărace, persoane cu performanțe școlare scăzute, participanți ai programului „Școala după școală” la nivel național; 2.100 de persoane – personal de specialitate format și implicat în implementarea programelor alternative de educație: „Grădinița de vară”, „Școala după școală”, „Școala părinților”; 10.000 părinți / tutori ai elevilor cu risc de părăsire timpurie a școlii, cu precădere proveniți din comunitățile rome, din zonele rurale și populația săracă, ce vor beneficia de informare și consiliere privind educația copiilor; 5.000 de părinți / tutori ai elevilor cu risc de părăsire timpurie a școlii, cu precădere proveniți din comunitățile rome, din zonele rurale și populația săracă, participanți la programul „Școala părinților”; 8.000 de copii proveniți din comunități / familii dezavantajate (inclusiv din programul Grădinițe de vară) ce au beneficiat de subvenții constând în seturi vestimentare de bază pentru înscrierea în clasa I; 420 de reprezentanți ai comunităților defavorizate – promotori comunitari – instruiți și activați pentru procesul de dezvoltare comunitară. De asemenea, în cadrul proiectului a fost elaborat un pachet educațional de pregătire preșcolară „De aici... în clasa I”, conținând caietul-manual pentru cele

23 de zile de pregătire preșcolară și materialele didactice aferente (componenta pentru preșcolar – 20.000 exemplare) și ghidul educatorului Grădiniței Estivale (componenta pentru educator – 1.000 exemplare), dar și un set de materiale specifice didactice / de învățare utile pentru derularea programului de educație „Școala după școală”.

### 3.3. Politici educaționale și sociale adresate categoriilor excluse, din perspectiva cererii

Pentru ameliorarea barierelor socio-economice și culturale ale copiilor aflați în risc școlar, în ultimii ani au fost elaborate și implementate o serie de politici și programe specifice de intervenție, atât la nivel național, cât și la nivel regional. Având ca obiectiv principal asigurarea calității actului educațional în învățământul preuniversitar, aceste inițiative au vizat în principal probleme specifice cererii (aspecte socio-culturale, ameliorarea condițiilor sociale și materiale în familie și în comunitate).

Pe lângă măsurile de politică descrise deja, în această secțiune vom prezenta alte exemple de intervenții și strategii relevante, descrise din perspectiva nevoilor principalelor categorii vulnerabile identificate în Capitolul 1: copiii romi, copiii din mediul rural, copiii din familii sărace și copiii cu CES.

#### • Politici adresate copiilor de etnie romă, din perspectiva cererii

Unele dintre măsurile de politică adoptate de România în contextul aderării la Uniunea Europeană au avut ca scop – direct sau indirect – ameliorarea situației populației de etnie romă din diferite puncte de vedere (social, economic, financiar, cultural, educațional, comunitar, administrație publică etc.). Aceste documente au constituit cadrul general al politicilor publice pentru romi: *Strategia pentru îmbunătățirea situației romilor* (2001-2010), *Planul Național pentru Combaterea Sărăciei și Promovarea Incluziunii Sociale* (2002-2012), *Memorandumul Comun de Incluziune Socială* (2005-2010). La acestea se adaugă semnarea inițiativei europene *Deceniul de Incluziune a Romilor* (2005-2015), prin care România și-a luat angajamentul de a promova politici active pentru incluziunea romilor, cu accent pe patru domenii prioritare: educație, sănătate, locuri de muncă, locuințe – în paralel cu o serie de domenii transversale, precum lupta împotriva sărăciei, a discriminării și a inegalității de gen.

Analizele în domeniu (Stoian, 2010) evidențiază însă anumite clivaje între prevederile acestor documente de politici și realitate, precum și lipsa implementării unor mecanisme de monitorizare și evaluare a intervențiilor ameliorative pentru romi. În același timp însă, pe anumite paliere, eforturile de a îmbunătăți situația romilor, inclusiv din punctul de vedere al participării la educație, au avut efecte pozitive. Dintre inițiativele care au avut ca obiectiv reducerea barierelor socio-culturale (lingvistice, prejudecăți și stereotipii etc.) putem aminti:

- dezvoltarea unor campanii sociale și media cu scopul conștientizării opiniei publice, depășirii prejudecăților despre romi și militării pentru accesul egal la serviciile sociale / educaționale (exemple: campania *Dosta! Depășește-ți prejudecățile, cunoaște romii!* din 2009; campania *Discriminarea romilor se învață acasă. Cunoaște-i înainte să-i judeci!*, din 2008 și 2009; campania *Jan angle, romale! (Fă un pas înainte!)* din 2009, destinată populației de etnie romă);
- dezvoltarea *Centrelor de resurse pentru educația incluzivă* la nivel județean – cu rol de documentare, consiliere, monitorizare și susținere în domeniul educației incluzive;
- înființarea de clase cu predare în limba rromani (începând chiar cu 1990) pentru pregătirea de educatori și învățători de limbă rromani;
- numirea unui inspector pentru problemele romilor în fiecare Inspectorat Școlar Județean – cu rol de monitorizare, consiliere și susținere a școlilor cu populație romă și a profesorilor romi / de limba rromani;

- instituirea practicii medierii școlare prin înființarea posturilor de mediatori școlari ca interfață între școală și comunitate, cu rol de ameliorare a comunicării dintre comunitate (romă) și școală / cadre didactice (majoritar non-rome);
- dezvoltarea programelor de tip “a doua șansă” – prin programele PHARE *Acces la educație pentru grupuri dezavantajate* – care permit continuarea studiilor de către cei care au abandonat școala (în anul 2007 acest program a fost extins în toate județele);
- dezvoltarea problematicii diversității în curriculumul școlar – prevăzută prin Ordin ministerial nr. 1529/ 2007; ulterior, au fost elaborate și aprobate programe școlare pentru disciplinele opționale *Educație interculturală* (învățământul gimnazial) și *Drepturile omului* (învățământul liceal);
- implementarea unor măsuri de desegregare a unităților școlare (prin Ordin ministerial nr. 1540/ 2007);
- implementarea unor programe co-finanțate din fondurile FSE prin POSDRU, care promovează participarea la educația preșcolară ca factor de succes la debutul școlar; exemple: Proiectul *Copiii romi se pregătesc pentru grădiniță* (MECTS, Organizația Salvați copiii, 2009-2011); *Toți la grădiniță – toți în clasa I* (MECTS, Fundația Ruhama, 2009-2010); aceste programe ar trebui multiplicare la nivel județean, stimularea participării copiilor romi la educația preșcolară fiind una dintre măsurile cu cel mai mare grad de impact asupra diminuării riscului de abandon școlar sau de neșcolarizare (Sarău, 2011). Lipsa abilităților fundamentale de comunicare în limba română, o abordare pedagogică interculturală redusă sau o cultură școlară non-incluzivă creează dificultăți majore pentru un copil rom în ceea ce privește adaptarea la cultura școlară fără a fi avut contact anterior cu școala.
- dezvoltarea programelor de formare continuă a cadrelor didactice, care vizează educația incluzivă, educația interculturală, drepturile copilului – prin programe de formare continuă oferite de MECTS în parteneriat cu UNICEF (în profilul romanipenului educațional, al valorilor fundamentale rome, al non-discriminării și non-segregării în învățământ, de Casele Corpului Didactice sau de ONG-uri cu activitate în domeniul romilor (Grigore et al, 2009), dar și ca o componentă în cadrul unor programe naționale (de exemplu, programele PHARE *Acces la educație pentru grupuri dezavantajate*);
- dezvoltarea programelor de educație non-formală și extracurriculară în domeniul diversității etnice (activități cu părinții, concursuri școlare, expoziții, activități în cadrul Palatelor copiilor etc.).

Anumite rapoarte de monitorizare a situației romilor subliniază însă insuficienta punere în practică a unor astfel de măsuri (Duminică, 2010). Astfel, se consideră că școala românească a rămas preponderent monoculturală, că profesorii sunt puțin pregătiți în domeniul interculturalității la nivelul formării inițiale, acest lucru fiind lăsat numai pe seama formării continue (Stoian, 2010), iar unele cercetări indică faptul că, în peste două treimi dintre școlile care au o populație școlară romă, se manifestă diferite fenomene asociate segregării (Surdu, 2008). Dincolo de aceste limite, politicile anterior menționate au reușit să creioneze o „școală mai prietenoasă”, în care copiii romi și români învață împreună, cu mai puține riscuri socio-culturale determinante ale neparticipării școlare – cel puțin în școlile în care au fost implementate proiecte naționale sau altele locale (Ulrich, 2009).

#### • **Politici adresate copiilor și adolescenților din mediul rural, din perspectiva cererii**

Principalele intervenții la nivelul educației din mediul rural au fost implementate prin *Proiectul pentru Învățământ Rural*. Măsurile au vizat în special ameliorarea condițiilor și dotărilor materiale, dar și dezvoltarea resurselor umane din școală – sub aspectul calificării și perfecționării pentru implementarea cu succes a curriculumului școlar: programe de formare continuă în zona de didactici; programe de calificare a personalului necalificat; programe de dezvoltare a relației școală – comunitate. Indirect, se poate presupune că dezvoltarea resurselor umane din școlile rurale și promovarea unei colaborări mai active între școală și comunitate au contribuit la depășirea

barierelor socio-culturale care acționează în spațiul rural (motivație mai scăzută pentru participarea școlară, lipsa încrederii în educație ca factor de reușită socială în contextul unui mediu socio-economic precar).

De asemenea, trebuie amintite programele promovate la nivel județean prin Autoritățile de Protecție a Copiilor și prin CJRAE destinate sprijinirii copiilor lăsați acasă de părinții migranți. În special în mediul rural, accesul copiilor la servicii de consiliere sau asistență psihologică este mult mai dificil, ei fiind astfel mai expuși riscurilor asociate acestui fenomen.

- **Politici adresate copiilor și adolescenților celor mai săraci, din perspectiva cererii**

Politicile adresate copiilor din comunitățile sărace au pus accent în primul rând pe implementarea unor programe care să amelioreze situația economică precară a acestora. Astfel, evaluarea impactului programului *Cornul și laptele* pentru elevii din învățământul de stat primar și gimnazial, precum și pentru copiii preșcolari din grădinițele de stat cu program normal (Arpinte, 2009) indică faptul că acest program s-a dovedit util în mod deosebit pentru copiii în situații dezavantajate, elevii din mediul rural, elevii de etnie romă și copiii din familii sărace. În cazul acestor categorii, programul a avut o influență pozitivă și în ceea ce privește reducerea riscului de abandon școlar la copiii din nivelul preșcolar și primar, în special în primii ani de derulare.

Cum s-a menționat deja, un alt program eficient este programul *Școală după școală*. În prezent, astfel de programe se derulează pentru copiii romi cu sprijinul fondurilor structurale și al fundațiilor naționale și internaționale (de exemplu, proiectul inițiat de REF în 40 de comunități la nivel național cu o populație majoritară de etnie romă).

### **3.4. Politici de protecție socială relevante pentru copiii și adolescenții aflați în afara sistemului de educație și cei în situații de risc**

Sistemul de protecție și asistență socială vine să completeze măsurile deja indicate referitoare la diferitele forme de sprijin material sau financiar (manuale, rechizite, transport gratuit, asigurarea unei gustări zilnice, burse etc.) de care beneficiază elevii sau familiile lor.

Din păcate, România alocă cel mai mic procent din PIB cheltuielilor sociale (16,4% față de media europeană de 31,9%). Procentul alocat strict protecției sociale este de doar 13% spre deosebire de media europeană de 26,7% (ICCV, 2010), iar în majoritatea cazurilor se alocă fonduri pentru prestații sociale și servicii de protecție, mai puțin pentru servicii preventive. Ca și în cazul măsurilor din sfera educației, resursele alocate sunt insuficiente și, în plus, sistemul român de protecție socială trebuie să facă față alocării inechitabile de resurse pe diferite niveluri de descentralizare sau chiar diferite domenii.

*Pensiile* – Sistemul român de pensii, incluzând pensia de vârstă, pensia de invaliditate și cea de urmaș, are la bază o schemă de tip redistributiv însoțită de un sistem de pensii private recent introdus (2007/2008). Structura cuprinde trei piloni: primul vizează sistemul public de asigurări sociale, iar al doilea și al treilea reprezintă componenta privată a sistemului. Datele privind programul de pensii incluse în Tabelul 15 se referă la sistemul public de asigurări sociale.

*Accident de muncă* – Indemnizațiile pentru incapacitate temporară de muncă au la bază un regim contributiv. Indemnizația se plătește de către angajator până în momentul recuperării sau al certificării incapacității permanente.

*Boală și maternitate* – Indemnizațiile de boală acoperă din punct de vedere financiar perioadele în care persoana asigurată nu poate merge la serviciu și, deci, este în incapacitate de a presta muncă remunerată. Indemnizațiile de boală sunt completate de indemnizațiile de prevenire a

îmbolnăvirilor și de recuperare a capacității de muncă. Pe lângă transferurile în bani, persoana asigurată beneficiază și de prestații în natură sub forma tratamentului de recuperare sau formare în vederea reabilitării profesionale. În ceea ce privește mamele și copiii, statul român oferă indemnizații de maternitate, indemnizații de risc maternal și alocații de îngrijire a copilului.

**Sănătate** – beneficiile medicale compun sistemul român de sănătate. Acesta constă în servicii medicale la care are dreptul orice cetățean român. Beneficiile cuprind un pachet minim de servicii acoperite de casele naționale și județene de asigurări. În prezent, este prevăzută o nouă reformă a sistemului de sănătate, existând un proiect de lege care este supus dezbaterii publice și consultărilor cu experții.

**Tabel 15. Programe cheie în cadrul sistemului de protecție socială**

Denumire program	Data începerii	Tipul programului și al prestației	Ținta	Obiective	Acoperire
<b>PENSII: pensie de vârstă; pensie de invaliditate; pensie de urmaș; ajutor de deces</b>	1912, 2001 (1), (3)	Asigurări sociale; în bani; contributive	<b>Pensia de vârstă:</b> Vârsta de 63 de ani și 9 luni, cu cel puțin 12 ani și 6 luni de contribuții (în cazul bărbaților) sau vârsta de 58 de ani și 9 luni cu cel puțin 12 ani și 6 luni de contribuții (în cazul femeilor). <b>Pensia de invaliditate</b> Handicap parțial sau total, indiferent de vârstă. <b>Pensia de urmaș</b> Urmașul eligibil este soțul / soția supraviețuitoare care îndeplinește condițiile de vârstă și căsătorie sau are un handicap și copii sub 16 ani. <b>Ajutorul de deces</b> acoperă costurile în cazul decesului persoanei asigurate sau al unei persoane dependente de asigurat.	Uniformizarea intertemporală a consumului; protecție socială	5.498.800 de pensionari în sistemul asigurărilor sociale în 2010: din care, 871.800 beneficiază de pensii de invaliditate, 535.200 de pensii de urmaș și 1,4 mii primesc diferite alte forme de ajutor social. (2), (4).
<b>Indemnizație pentru incapacitate temporară de muncă</b>	1912; 2000 (1), (5)	Asigurări sociale; contributive; în bani; în natură	Persoanele care au suferit accidente la locul de muncă sau au contractat boli profesionale.	Uniformizarea intertemporală a consumului în cazul unui accident de muncă sau al bolilor profesionale.	
<b>Indemnizație de boală</b>	1930; 2000	Asigurări sociale / asistență socială pe baza principiului solidarității sociale; în bani	Persoana asigurată trebuie să fi contribuit cel puțin 1 lună într-un an calendaristic înainte de apariția incapacității de muncă; nu se aplică criteriile de eligibilitate în cazul operațiilor de urgență și al tuberculozei, SIDA sau al altor boli contagioase	Protecție socială; Uniformizarea intertemporală a consumului în caz de boală	
<b>Alocația de stat pentru copii</b>	1993	Asistență socială, universală, non-contributive	Plătită copiilor în vârstă de până la 18 ani (sau mai mari dacă sunt elevi la zi sau ucenici). (1)	Îmbunătățirea bunăstării copilului	
<b>Ajutor social</b>	2006	Asistență socială; non-contributive, în funcție de venit	Plătită familiilor și persoanelor fără venit sau cu venit mic (1)	Reducerea sărăciei	
<b>Indemnizații pentru persoanele vârstnice</b>	2000	Asistență socială; non-contributive, în bani, în natură, în funcție de venit (10)	Persoane vârstnice fără venit / cu venit insuficient, care nu au familie, care nu au casă, care sunt în incapacitate fizică să aibă grijă singuri de ei înșiși (10).	Îmbunătățirea calității vieții segmentului vârstnic al populației	

Sursa: Sinteză țară - UNICEF

**Asistență socială** – Deși nu sunt disponibile date legate de acoperirea sau cheltuielile în acest domeniu, în ultimul deceniu (2000-2010) au fost demarate o serie de programe. Acestea constau în special în acordarea de prestații de asistență socială ca măsuri de reducere a sărăciei în rândul segmentelor vulnerabile ale societății (cei fără venit sau cu venituri insuficiente, persoane cu dizabilități fizice sau boli – precum deficiență de vedere și HIV/ SIDA – sau unele segmente ale

populației vârstnice care nu sunt cuprinse în plasa de siguranță a protecției sociale). De asemenea, ca parte a măsurilor statului român de a opri declinul demografic, se oferă transferuri în bani pentru nou-născuți (atât la nașterea acestora – o sumă fixă plătită o singură dată, cât și sub formă de sprijin – transferuri lunare).

Copiii sunt sprijiniți și prin alocația universală de stat non-contributorie oferită în baza principiului solidarității sociale. Deși există mai multe categorii de prestații, cuantumul acestora este redus din cauza inflației și a tăierilor bugetare. De exemplu, conform datelor ICCV (2011), cea mai extinsă prestație socială adresată copilului, alocația pentru copii, a reprezentat aproximativ 7% din salariul minim brut și 9% din salariul minim net pe economie în anul 2010. Deprecierea treptată a acestei prestații se poate observa și prin comparație cu nivelul din 1989, în prezent atingând o valoare de aproximativ o treime din cuantumul anului respectiv.

Utilizarea sistemului educațional în mecanismul de acordare a alocațiilor de stat pentru copii a condus la condiționarea acordării acestui sprijin de frecventarea învățământului general obligatoriu. Curtea Constituțională a hotărât prin Decizia 277 din martie 2006 să interzică această condiționalitate. De remarcat este faptul că în anul școlar următor (2007/2008) a avut loc o evoluție ușor descendentă a ratei de cuprindere în învățământul primar și în cel gimnazial.

La începutul anului 2011, un ajutor suplimentar oferit familiilor sărace a fost din nou condiționat de frecventarea școlii, actorii din sistem susținând că această măsură a condus la o ușoară ameliorare a problemei abandonului. Chiar dacă este prea devreme pentru a putea evalua impactul real al condiționării acestui ajutor asupra participării școlare, trebuie subliniat faptul că, în lipsa altor măsuri acompaniatoare (cum ar fi, îmbunătățirea factorilor școlari), această condiționare ar putea afecta în mod negativ valoarea intrinsecă a frecventării învățământului, creând pe termen lung așteptarea de a beneficia de un ajutor pentru a rămâne în școală. Inițiativele neguvernamentale similare ce oferă tichete de masă familiilor pentru a-și trimite copiii la școală (cum e proiectul Ovidiu Rrom) se confruntă cu același risc.

**Tabel 16. Finanțarea programelor cheie**

Denumire program	Acoperire (2010)	Cost (2009)	Finanțare
<b>PENSII: pensie de vârstă; pensie de invaliditate; pensie de urmaș; ajutor de deces</b>	Numărul total al pensionarilor din sistemul asigurărilor sociale (2010): 5.498.800, din care 871.800 beneficiază de pensii de invaliditate, 535.200 de pensii de urmaș și 1,4 mii primesc diferite alte forme de ajutor social (inclusiv ajutor de deces). (2), (4).	Asigurări sociale = 8% din PIB (2009) (4), (5).	Pensiile se calculează în baza unui sistem de puncte (sistemul public de pensii). Angajatorii plătesc o contribuție la pensie cuprinsă între 19,5% și 29,5% din salariul brut al angajatului. Contribuția la bugetul asigurărilor sociale pentru angajați se ridică la 9,5% din salariul brut lunar. (3)
<b>Indemnizație pentru incapacitate temporară de muncă</b>		967.186.790 mii lei (8)	Persoana asigurată: Niciuna; contributorii voluntari plătesc 1% din venitul mediu lunar; persoanele fizice autorizate: 1% din venitul mediu lunar; angajatorul: între 0,15% și 0,85% din venitul brut lunar, în funcție de gradul de risc evaluat; Guvernul: oferă subvenții. (1) Administrare: Fondul Național al Pensiilor și Asigurărilor Sociale; Casa Națională a Asigurărilor de Sănătate. Supervizare: Ministerul Muncii, Familiei și Protecției Sociale.
<b>Indemnizație de boală</b>		583.431 mii lei (8)	<i>Persoana asigurată: Niciuna; persoanele fizice autorizate = 0,85% din venituri; Angajator = 0,85% din suma acoperită; Guvernul = Nimic;</i>  Administrare: Fondul Național Unic de Asigurări Sociale de Sănătate Supervizare: Ministerul Sănătății și Ministerul Muncii, Familiei și Protecției Sociale.



Nu în ultimul rând, se acordă prestații și pentru acoperirea costurilor de încălzire. Este imposibil de analizat evoluția nivelului de acoperire a programului și a cheltuielilor, din cauza lipsei de date. Cu toate acestea, se pot evidenția instrumentele / programele care au beneficiat de mai multă atenție. Pensile publice reprezintă o parte importantă a sistemului, cu cheltuieli publice de 8% din PIB în anul 2009.

- **Politici adresate copiilor cu nevoi educaționale speciale din perspectiva cererii**

Politicile din ultimii ani au promovat o serie de măsuri specifice de susținere a integrării copiilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă, în domenii variate: organizare și servicii de sprijin, resurse umane, resurse materiale necesare promovării unor practici incluzive. La nivel național, intervențiile au fost promovate de două categorii principale de actori (Ulrich, 2009; Horga și Jigău, 2009):

- **instituțiile de stat** cu activitate sau responsabilități în domeniu, care s-au axat pe inițierea și promovarea unor măsuri legislative și strategii naționale și derularea unor programe și proiecte. Câteva exemple: *Strategia Națională Acțiunea Comunitară 2004* (de implementare a unei serii de acțiuni în domeniul incluziunii, realizate de elevi și cadre didactice); *Programul Împreună, în aceeași școală* (de promovare a unor servicii educaționale variate și eficiente, capabile să facă față nevoilor fiecărui copil); *Programul PHARE RO Acces la educație pentru grupurile dezavantajate* (în cadrul căruia accesul la educație pentru copiii cu CES a devenit una dintre priorități); *Proiectul pentru Reforma Educației Timpurii 2007-2011* (care a promovat acordarea de sprijin educațional copiilor cu nevoi speciale de la vârste foarte mici, de 0-3 ani, în vederea facilitării integrării lor în învățământul preșcolar de masă); *Proiectul pentru educația incluzivă 2007-2011* (parte a Programului de Incluziune Socială, care urmărește asigurarea accesului egal pentru copiii aparținând unor categorii dezavantajate și vulnerabile – inclusiv copii cu nevoi speciale – la o educație timpurie de calitate);
- **organizațiile neguvernamentale** active în domeniu și organizațiile internaționale, care au implementat o serie de programe și proiecte cu sprijin internațional sau național pentru promovarea educației integrate, printre care: UNICEF, Fundația pentru o Societate Deschisă, REF, RENINCO, Salvați Copiii, Centrul Educația 2000+.

Printre componentele acestor politici se numără următoarele categorii de intervenții:

- implementarea unor programe de formare a resurselor umane (directori de școală, profesori) pe probleme legate de educație incluzivă, non-discriminare, abordarea holistică a copilului;
- asigurarea resurselor umane (profesori de sprijin, consilieri școlari) cu rol de suport pentru copiii cu CES și pentru părinți, în vederea conștientizării situației de dizabilitate și acționării cumulate pentru susținerea acestora;
- înființarea unor centre de resurse funcționale pentru educația incluzivă (cf. HG nr. 1252/ 2006) – preluate ulterior de CJRAE;
- dezvoltarea unor instrumente specifice pentru sprijinirea integrării copiilor cu CES din școlile speciale în școlile de masă: PES (programe educaționale de sprijin pentru elevii cu dificultăți de învățare); PIP (programe de intervenție personalizată).

Studiile în domeniu citate anterior evidențiază unele carențe și lipsa de resurse pentru sustenabilitatea unora dintre politicile destinate copiilor cu CES (Horga și Jigău, 2009). Pașii organizatorici și administrativi făcuți prin integrarea copiilor cu CES în învățământul de masă nu au fost însoțiți de o campanie eficientă de conștientizare a drepturilor copilului și de promovare a unui climat incluziv – nici la nivelul unităților de învățământ, nici la nivelul societății civile, nici la nivelul decidenților. În acest context, barierele socio-culturale care acționează de pildă asupra copiilor romi se suprapun peste cele specifice copiilor cu CES, cele două categorii confruntându-se în mod evident cu cele mai multe stereotipuri și prejudecăți în școli și societate (Horga și Jigău, 2009).

Ca și în cazul educației preșcolare, și pentru elevii în situație de risc din ciclul primar sau gimnazial sunt în derulare mai multe proiecte finanțate prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea

Resurselor Umane, cum este proiectul *Sprijinirea sistemului educațional special prin portal educațional dedicat* (buget: aproximativ 8 milioane USD). Proiectul urmărește dezvoltarea și stimularea sistemului educațional special pentru a facilita copiilor cu cerințe educaționale speciale (celor cu deficiențe mentale în particular) o înțelegere mai bună a mediului și a societății în care se dezvoltă, cât și pentru a asigura integrarea acestora și participarea lor activă și responsabilă la viața socială.

### 3.5. Descentralizarea eficientă a sistemului și extinderea standardelor de cost pe elev

Măsurile recente în domeniul descentralizării oferă un spațiu mai mare de autonomie unităților școlare. Continuarea descentralizării sistemului de învățământ preuniversitar are o relevanță directă pentru categoriile de elevi în situație de risc. Prin preluarea și exercitarea noilor roluri și funcții, școlile pot avea o capacitate mai mare de a răspunde nevoilor acestor elevi, prin recrutarea unor cadre didactice calificate, dezvoltarea unor programe / proiecte specifice sau promovarea unui curriculum relevant la decizia școlii. Cu toate acestea, apare și riscul ca dezvoltarea mecanismelor și a procedurilor de finanțare și de raportare într-un sistem educațional descentralizat să aibă un impact negativ asupra unităților școlare situate în zone dezavantajate din punct de vedere socio-economic, cu resurse locale limitate. Implementarea sistemului de standarde de cost compatibilizat cu standardele de calitate și cu nevoile educaționale specifice elevilor, necesar gestionării și administrării școlii într-un mediu descentralizat, trebuie monitorizată în mod sistematic. Astfel, situațiile de subfinanțare pot fi corectate prin programe specifice de asistență (finanțare complementară).

Generalizarea sistemului de „finanțare per elev” (după o îndelungată perioadă de alocări bugetare bazate pe mecanismul costurilor istorice) permite în prezent ca alocarea resurselor publice să devină transparentă și să poată fi pusă în relație cu ținte educaționale strategice. Cu toate acestea, descentralizarea eficientă, aducerea deciziei cât mai aproape de beneficiar trebuie să fie susținută de reglementări coerente și controlul proceselor, ceea ce presupune îmbunătățirea standardelor de control managerial și dezvoltarea unor programe de formare specifice pentru echipele manageriale ale unităților de învățământ. Din această perspectivă, proiectele din domeniul asigurării calității joacă un rol deosebit de important, în special în cazul zonelor identificate în harta de risc educațional ca prezentând cel mai înalt grad de dezavantaj:

- **Dezvoltarea sistemului național de management și asigurare a calității în învățământul preuniversitar** (buget: aproximativ 6 milioane USD). Proiectul urmărește dezvoltarea sistemului național de management și de asigurare a calității și a culturii calității ca modalitate esențială de creștere a competitivității și eficienței sistemului de învățământ preuniversitar. Grupul țintă urmărit include: personalul de conducere, îndrumare și control din sistemul MECTS, inspectorii din cadrul IȘJ/ ISMB și experți implicați în evaluarea calității în educație și formare profesională inițială;
- **Dezvoltarea culturii calității și furnizarea unei educații de calitate în sistemul de învățământ preuniversitar din România prin implementarea standardelor de referință** (buget: aproximativ 6,5 milioane USD). Proiectul urmărește creșterea capacității sistemului de învățământ preuniversitar de a furniza educație de calitate prin implementarea standardelor de referință și prin asistarea furnizorilor de educație și formare pentru implementarea standardelor de calitate / referință în vederea evaluării periodice a calității.

# RECOMANDĂRI

Analiza datelor existente privind participarea școlară a făcut posibilă conturarea unor categorii și a unor caracteristici specifice copiilor în afara sistemului de educație. Din păcate, lipsa unor date dezagregate nu a permis o analiză detaliată a barierelor și a provocărilor cu care aceștia se confruntă în ceea ce privește participarea la educație. De asemenea, în lipsa unor analize de impact sistematice ale politicilor focalizate pe stimularea participării și combaterea abandonului școlar, nu pot fi indicate cu precizie domenii prioritare de intervenție pentru îmbunătățirea situației acestor copii sau modalități prin care programele și strategiile curente pot deveni mai eficiente și mai eficace. Această ultimă secțiune a raportului încearcă totuși, pornind de la analiza datelor existente, să formuleze o serie de recomandări generale relevante pentru toate categoriile de copii aflați în afara sistemului de educație. Această secțiune propune și o serie de intervenții specifice pentru fiecare dintre categoriile vulnerabile identificate: copiii romi, copiii din comunități rurale, copiii care provin din familii sărace și copiii cu cerințe educaționale speciale.

Deși recomandările sunt relevante pentru toate cele cinci dimensiuni ale excluziunii urmărite în metodologia OOSC, accentul principal cade pe dimensiunile 4 și 5, elevii din învățământul primar și gimnazial aflați în risc de abandon școlar. Această stare de fapt este determinată atât de datele disponibile (colectate în principal pe baza datelor administrative ale unităților școlare), cât și de orientarea pragmatică spre prevenirea abandonului în detrimentul intervențiilor de recuperare a copiilor care au abandonat deja studiile. Datele curente ale INS indică faptul că în prezent, în România, majoritatea celor care sunt în afara sistemului de educație au avut o experiență școlară în sistemul formal de învățământ. De asemenea, numeroase studii arată că intervențiile care urmăresc recuperarea elevilor care au abandonat școala au șanse mai mici de succes și presupun un volum mai mare de resurse (și de aceea monitorizarea și intervenția semestrială este deseori tardivă). Analiza profilurilor copiilor care au renunțat deja la școală oferă informații importante ce contribuie la înțelegerea factorilor de risc pentru copiii din Dimensiunile 4 și 5.

## a. Recomandări generale

### • Colectarea și raportarea datelor privind abandonul școlar

Distorsiunile constatate cu privire la situația școlară reală a elevilor și neconcordanțele între înregistrările din catalog și situațiile statistice raportate într-o analiză ad-hoc a fenomenului de abandon școlar prin analiza pe cohorte (ISE, 2011) identifică două categorii principale de probleme în această arie. În primul rând, este vorba despre probleme ce țin de contextul școlar respectiv, determinate de importanța redusă acordată de unele dintre unitățile școlare acestor aspecte (acceptarea abandonului ca realitate zilnică), insuficienta cunoaștere de către cadrele didactice a reglementărilor în domeniu; experiența profesională redusă a personalului cu atribuții privind raportarea statistică a situației școlare a elevilor, cu implicații asupra datelor raportate; interpretare personală a regulamentului. În cazul acestor probleme, este necesară în primul rând o mai bună pregătire a personalului cu responsabilități în domeniu, dar și instrumente de monitorizare și de verificare mai eficiente atât la nivelul ISJ, cât și la nivelul fiecărei școli.

A doua categorie se referă chiar la aceste disfuncții / probleme „metodologice” datorate lipsei de claritate și precizie a definițiilor, insuficientei armonizări / coerențe între definițiile / reglementările în domeniu. Acestea includ definirea incorectă / ambiguă a situației școlare a elevilor în rubricile din catalog și lipsa de armonizare / coerență între definițiile și reglementările privind înregistrarea situațiilor de nefrecvență a școlii (abandon, retragere, repetenție, alte situații etc.) specificate în

Regulamentul de Organizare și Funcționare (ROF), instrucțiunile de completare a rubricilor specifice din cataloagele școlare și instrucțiunile de completare a chestionarelor statistice (SC-uri) administrate de INS privind participarea elevilor la educație.

Toate aceste disfuncții afectează corectitudinea și calitatea informațiilor referitoare la situația școlară a elevilor, nu numai la nivelul școlilor investigate, ci, potențial, la nivelul întregului sistem de educație. Astfel, la nivel conceptual, este necesară definirea explicită și coerentă a abandonului școlar care să permită atât decidenților, cât și echipelor manageriale și personalului didactic din sistem folosirea unei metodologii unice în această arie. Fără acest demers, fenomenul de abandon va rămâne dificil de surprins și măsurat.

- **Dezvoltarea unui sistem de urmărire a evoluției cohortelor școlare**

Pentru analiza mai profundă a caracteristicilor copiilor care sunt în afara sistemului de educație (de exemplu, condiții de viață în familie, implicarea în migrație circulatorie sau muncă, influența fratriciei, experiența eșecului școlar etc.), este necesară dezvoltarea și implementarea unui sistem de urmărire pe termen lung a evoluției cohortelor școlare. Poate fi investigat un eșantion reprezentativ la nivel național (minim 5.000 de copii), în diferite etape ale parcursului școlar, cercetarea repetându-se din patru în patru cohorte școlare (Voicu, 2010). Alternativ, poate fi realizat un registru matricol electronic care să permită monitorizarea în timp real a parcursului școlar al fiecărui elev. În acest caz, pentru fiecare copil în risc major de abandon identificat de o unitate școlară, trebuie să fie colectate informații fundamentale privind factorii de risc. Aceste cercetări pot astfel să ofere răspunsuri documentate cu privire la efectele școlii, familiei sau comunității asupra parcursului școlar și, ulterior, a celui profesional. Prin identificarea caracteristicilor copiilor din afara sistemului de educație, vor putea fi fundamentate pertinent politici eficiente atât din aria educațională, cât și din alte arii conexe (socială, medicală).

- **Monitorizarea strictă la nivelul unităților școlare a absenteismului, abandonului și situațiilor de neșcolarizare**

În vederea diminuării și recuperării preșcolarilor și a elevilor aflați în afara sistemului de educație este esențială monitorizarea strictă a participării școlare și a cazurilor de absenteism, abandon și neșcolarizare. În comunitățile dezavantajate, în care aceste fenomene sunt frecvente, există o sensibilitate din ce în ce mai redusă în ceea ce privește respectarea dreptului fiecărui copil la educație. Campaniile publice de conștientizare a importanței educației trebuie să țintească, în egală măsură, părinții, publicul larg și toți actorii școlii: elevi, profesori, personal de conducere și de sprijin. De asemenea, este necesar să fie responsabilizate atât autoritățile școlare, cât și autorităților locale și să fie întărite organizațiile locale de colaborare în care să fie implicați și mediatorii școlari și sanitari, liderii informali ai comunității, structurile de protecție a copilului, reprezentanți ai ONG-urilor care derulează local proiecte relevante (Sarău, 2011).

Din această perspectivă este foarte importantă și monitorizarea de către școli a situației copiilor implicați în migrația circulatorie. La nivel național, este oportună introducerea unui catalog volant / pașaport școlar pentru copiii care își însoțesc frecvent părinții la muncă în alte țări europene sau în țările de origine, pentru a permite recunoașterea claselor frecventate / absolvite, dar și a unor discipline parcurse în anul școlar respectiv (chiar și note). Prin eliberarea de adeverințe cu situația școlară a elevului care pleacă / sosește / revine, acesta poate fi asimilat cu ușurință dintr-un sistem școlar într-altul (Sarău, 2011).

- **Pregătirea adecvată a resurselor umane pentru un curriculum adaptat la nevoile copiilor în risc de abandon**

Actualul sistem de evaluare obligă profesorii să producă elevi performanți la testările naționale. Pe de altă parte, nivelul educațional al elevilor proveniți din medii sociale și economice dezavantajate este mult sub media națională ca performanțe, iar orice fel de progrese făcute de aceștia sunt

dificil de apreciat atâta timp cât ele nu se ridică la nivelul standardelor naționale. De asemenea, programele de formare profesională a cadrelor didactice în aria lucrului cu elevi cu oportunități reduse (predare diferențiată, evaluarea formativă și focalizată pe progresul fiecăruia, abordarea pozitivă etc.) sunt insuficient dezvoltate.

În această situație, de cele mai multe ori cadrele didactice trăiesc un sentiment de eșec întrucât, în ciuda încercărilor, nu reușesc să aducă elevul la standardul de performanță cerut de testările naționale. Rezultatele la aceste testări sunt definitorii pentru asigurarea unei reputații bune sau proaste în cadrul sistemului pentru o anumită școală, iar cadrele didactice se simt evaluate (formal sau informal de către comunitatea profesională din care fac parte) mai degrabă prin prisma rezultatelor la nivel național. Dezvoltarea unor programe de formare relevante nu este suficientă atât timp cât curriculumul actual și sistemul de evaluare nu vor lua în considerare diferențele de statut economic, social, cultural existente și nu vor propune noi modalități de adaptare la nevoile copiilor cu oportunități reduse.

Proiecte care au recunoscut importanța adaptării curriculare în prevenirea abandonului și absenteismului (de exemplu, proiectul „Zone Prioritare de Educație” promovat de ISE și Reprezentanța UNICEF în România) au obținut rezultate semnificative în această privință. Competențe didactice specifice atât activităților la clasă, cât și celor de recuperare sunt insuficient formate prin programele de pregătire inițială, astfel încât rezultatele unor astfel de proiecte trebuie promovate sistematic, în contextul reformei întregului cadru curricular (planuri cadru și programe școlare), cât și al reconsiderării importanței curriculumului la decizia școlii.

Studii recente (Voicu, 2010; Duminică, 2011) indică faptul că școala poate cataliza acei determinanți ai menținerii elevilor în sistem, iar cadrele didactice aflate în permanent contact cu elevii au un rol deosebit în acest sens. Acestea pot identifica și diagnostica rapid problemele unui elev, pot solicita sprijinul autorităților competente și pot iniția din timp o intervenție de succes.

Din această perspectivă, este nevoie de recunoașterea importanței și competențelor necesare pentru lucrul cu copiii în risc de abandon școlar și creșterea prestigiului profesorilor care predau în școli în care învață în majoritate acești copii. Această recunoaștere trebuie să se reflecte atât în nivelul de salarizare, cât și în alte stimulente pentru aceste cadre didactice (finanțarea unor proiecte de cercetare în aceste școli, facilitarea unor schimburi de experiență cu școli care funcționează în medii similare, alocarea unor resurse didactice suplimentare etc.). Motivarea cadrelor didactice este importantă pentru stimularea asumării unor responsabilități în afara celor strict legate de predarea unei discipline.

#### • **Valorizarea parteneriatului școală-părinți și creșterea atractivității școlii**

După cum am văzut, principalele cauze ale abandonului școlar sunt determinate de caracteristicile familiei din care provin elevii. Nivelul de venituri la limita de supraviețuire, nivelul redus de educație, lipsa unui loc de muncă stabil și așteptările foarte reduse privind educația copiilor lor reprezintă factori de risc importanți. Astfel, este necesară atragerea familiilor copiilor în risc de abandon în activitățile școlii, într-o relație partenerială deschisă și relevantă. În mod concret, părinții pot fi implicați în organizarea evenimentelor extrașcolare și pot să beneficieze de serviciile de consiliere sau de formare profesională. În felul acesta, parteneriatul cu familia poate căpăta o nouă semnificație, în prezent școala apelând de cele mai multe ori la sprijinul unui nucleu de părinți ai căror copii nu fac parte din categoriile în situație de risc.

Din această perspectivă, este necesară stimularea programelor alternative de educație parentală care să promoveze elemente de comunicare cu școala / profesorii, dar și implicarea părinților în procesele decizionale ale școlii. De asemenea, cu sprijinul autorităților locale, responsabile pentru asigurarea cheltuielilor curente, echipele unităților școlare trebuie sprijinite în inițiativele de creștere a atractivității pentru toate categoriile de elevi. Inițiativele de tip *Școală incluzivă* sau *Școală prietenoasă* pot să crească în mod semnificativ sentimentul de apartenență și stima de sine a unor elevi care, de cele mai multe ori, nu se identifică cu școala pe care o frecventează. Experiența unor programe, precum PHARE Acces la Educație, Șanse Egale sau Zone Prioritare de Educație, demonstrează faptul că implicarea elevilor în risc de abandon în activități extrașcolare și stimularea

comunicării elev-profesori și părinte-profesor sunt deosebit de importante pentru succesul activităților de prevenire a abandonului școlar. Dimpotrivă, desconsiderarea constantă a rezultatelor activităților școlare ale elevilor conduce la un sentiment de aversiune față de mediul școlar, care se poate dovedi esențial în decizia de a renunța la educație.

- **Capacități administrative și manageriale**

Slaba cooperare între instituțiile responsabile cu prestarea serviciilor publice de educație și asistență socială conduce la insuficientă focalizare pe populația în risc de excludere socială, cea care are cea mai mare nevoie de aceste servicii și a cărei vulnerabilitate se observă prin capacitatea scăzută de negociere și acces sporadic sau dificil la serviciile de asistență socială.

Din această perspectivă, este necesară dezvoltarea capacității administrative de implementare a programelor ce se adresează problemelor comunităților dezavantajate din punct de vedere socio-economic, precum și de furnizare a serviciilor adresate populației din aceste localități. Reprezintă o prioritate în primul rând dezvoltarea competențelor decidenților și personalului administrativ, atât la nivel național, cât și la nivel local, referitoare la capacitatea de formulare și de implementare a politicilor publice și de coordonare a diverselor programe<sup>14</sup>.

În prezent, există carențe semnificative în formularea de politici publice, mai ales în ceea ce privește slaba coordonare inter-instituțională pentru rezolvarea problemelor comune, consultarea limitată cu factorii interesați, corecta estimare a eforturilor și capacităților necesare pentru a elabora propuneri de reformă bine documentate, modificarea frecventă a cadrului legislativ și numărul mare de reglementări pentru cetățeni. Aceste bariere se manifestă și în sfera politicilor promovate la nivel local, județean sau național pentru stimularea participării școlare și pentru prevenirea sau combaterea abandonului școlar.

La nivelul unităților școlare devine astfel o prioritate dezvoltarea experienței manageriale a celor care ocupă poziții de conducere, care să le permită preluarea și îndeplinirea noilor responsabilități ce derivă din procesul de descentralizare a învățământului. Din păcate, slaba cooperare între administrația publică locală și unitățile școlare conduce la o retrogradare constantă a problemelor școlii de pe agenda locală de decizie. Astfel, echipele manageriale trebuie, de asemenea, să-și dezvolte capacitățile de organizare și facilitare a structurilor locale<sup>15</sup>. În acest sens, este necesară adaptarea programelor de formare și dezvoltare profesională și o mai bună corelare cu nevoile și interesele beneficiarilor individuali și instituționali.

- **Finanțare rațională a programelor sociale și educaționale**

Realizarea unor analize sistematice privind impactul finanțării politicilor sociale și educaționale curente, bazate pe evidențe, ar putea facilita reacția promptă a autorităților locale descentralizate și a celor din serviciile deconcentrate și ar putea crește încrederea în persoane, instituții și în eficiența socială a acestora.

După cum am văzut în capitolele anterioare, există o relație directă între nivelul disponibil de resurse (în familie, în școală, în comunitate etc.) și riscul de a nu merge sau de a renunța la școală. Motivele economice reprezintă una dintre principalele cauze ale abandonului școlar, situație care, într-o perioadă de criză, presupune în primul rând o cheltuie rațională a resurselor existente. Din păcate, de cele mai multe ori, în lipsa unor analize de impact sistematice, investițiile și prioritățile curente nu pot fi ameliorate. De exemplu, alocarea fondurilor de la bugetul de stat către bugetele locale în domeniul educației nu poate lua în considerare costuri de standardizare sau indicatori de corecție atâta timp cât aceste fonduri sunt dedicate exclusiv cheltuielilor cu personalul sau bursele. Astfel, diversificarea mecanismelor de finanțare și, mai ales, corelarea mai clară și mai transparentă a

---

<sup>14</sup> Documentul Cadru de Implementare a Programului Operațional *Dezvoltarea Capacității Administrative*, octombrie 2009, p8.

<sup>15</sup> Analiza sectorială a problemelor privind învățământul, realizată în documentul elaborat de Ministerul Internelor și Reformei Administrative, *Programul Operațional Dezvoltarea Capacității Administrative 2007-2013*, septembrie 2007, p19.

performanței instituționale cu nivelul de resurse alocat reprezintă priorități ale actualului proces de reformă administrativă și de descentralizare în domeniul educației.

O altă prioritate o reprezintă organizarea și managementul modern al serviciilor sociale, în general, și al celor educaționale, în special, dar și dezvoltarea capacității de a absorbi la nivel local fondurile naționale, UE și din alte surse externe. În condițiile unor resurse limitate, fondurile europene (de exemplu, cele disponibile în cadrul programelor structurale din domeniul dezvoltării resurselor umane - POS DRU) reprezintă o resursă importantă atât pentru unitățile de învățământ, cât și pentru organizațiile care au un rol activ în sprijinul copiilor și familiilor cu oportunități reduse.

## b. Recomandări specifice categoriilor identificate

### • Stimulente pentru participarea romilor la educație

În ciuda unor politici speciale puse în practică în România încă de la începutul anilor '90, participarea școlară a romilor rămâne o mare provocare, demonstrând complexitatea problemelor ce trebuie soluționate. *Ghidul mediatorului școlar* (Sarău și Radu, 2011) prezintă câteva intervenții prioritare pentru multiplicarea efectelor politicilor existente, printre care se numără:

- Continuarea și dezvoltarea programelor de pregătire și cooptare a resurselor umane rome în educație: mediatori școlari romi, profesori și metodiști de limba și literatura rromani, de istoria și tradițiile romilor, încurajarea unei rețele de mentori / mediatori pentru asistarea educațională a liceenilor romi admiși pe locuri distincte în clasa a IX-a;
- Formarea cadrelor didactice non-rome care lucrează cu elevi și copii romi în profilul rromanipenului educațional, valorile fundamentale rome, non-discriminare și non-segregare în învățământ;
- Creșterea participării școlare a elevilor romi și prin motivarea acestora pentru studiul orelor de limba maternă rromani sau chiar pentru studiul integral în această limbă;
- Stimularea elevilor romi din gimnaziu să urmeze liceul și facultățile, prin *acordarea de locuri distincte candidaților romi la admiterea acestora în licee și facultăți; acordarea de burse de studiu* pentru cadre medicale rome;
- Derularea unor programe speciale de formare privind diminuarea absenteismului și abandonului școlar în unitățile școlare cu populație preponderent romă, în cadrul cărora să se urmărească formarea directorilor de școală și a mediatorilor școlari.

Ghidul indică și alte intervenții prioritare pentru elevii romi în situație de abandon sau în risc de abandon școlar, convergente cu rezultatele acestui raport. Cele mai importante se referă la interzicerea segregării elevilor romi în sistemul educațional românesc și promovarea diversității (istorice / etnice, lingvistice / culturale / religioase / de gen / fizice etc.). În mod concret, este promovată ideea monitorizării eficiente a respectării reglementărilor curente privind *interzicerea segregării școlare a copiilor romi și aprobarea Metodologiei pentru prevenirea și eliminarea segregării școlare a copiilor romi* în contextul reconfigurării unităților de învățământ. Această intervenție trebuie atent analizată ținând cont că există și părinți de etnie romă care consideră că ar fi preferabil ca ai lor copii să învețe în școli frecventate exclusiv de copii romi (Surdu, 2011), dar și alte bariere semnalate în raportul de evaluare a politicilor anti-segregare (Surdu, 2008) realizat în anul 2008, care nu a produs rezultate semnificative, fiind fie ignorat, fie puțin cunoscut în școlile din sistem.

În acest context, este importantă și continuarea măsurilor de asistență a copiilor care nu au frecventat grădinița și urmează să intre în clasa I prin inițiative precum: *Grădinițe estivale premergătoare clasei I* cu durata de 3-4 săptămâni sau *Grădinița de vară / estivală* care să familiarizeze copiii cu învățământul preșcolar (fiind ulterior direcționați spre grădiniță), inclusiv în limba maternă rromani (prin abordări bilingve rromani – română, rromani – maghiară).

- **Măsuri pentru copiii care provin din familii sărace**

O primă soluție des amintită în diferite studii și cercetări este legată de îmbunătățirea situației economice a familiilor din care provin elevii în risc de abandon sau care au abandonat deja școala. Există în mod evident o legătură puternică între situația economică a familiei și probabilitatea ca un elev să abandoneze la un moment dat sau să iasă în afara sistemului de învățământ. Campaniile sociale care vizează compensarea situațiilor de sărăcie au un rol important în aducerea și menținerea copiilor în școală. Din nefericire, resursele alocate de stat pentru astfel de campanii sunt extrem de reduse și folosirea lor rămâne relativ inefficientă (ICCV, 2011). Principala măsură de sprijin financiar al elevilor, prin acordarea unor burse sociale, nu se ridică la nivelul nevoilor elevilor proveniți din familii sărace. Măsurile recente prevăzute în Legea educației trebuie aplicate, monitorizate și evaluate în mod sistematic, ținând cont de faptul că în prezent se estimează că numărul bursei acordate este de cel puțin 3 ori mai redus în comparație cu nevoile reale.

De asemenea, este nevoie ca programele de formare adresate cadrelor didactice să elimine problema curentă observată în tendința de a ține cont în evaluare de nivelul socio-economic al elevilor. În condițiile în care eșecul școlar (de exemplu, repetenția repetată) reprezintă unul dintre factorii importanți care contribuie la abandonul școlar, dezvoltarea competențelor profesorilor în didacticile adaptate nevoilor acestor copii devine prioritară.

În plus, în rândul cadrelor didactice există un stereotip puternic legat de faptul că părinții fără studii nu sunt interesați de școală și de parcursul școlar al copilului lor. Cu toate acestea, studii recente (Surdu, 2011; Voicu, 2009) arată că, deși această afirmație este invocată adesea ca o cauză a abandonului școlar, situația reală este inversă: cu cât nivelul de educație al membrilor familiei este mai scăzut, cu atât interesul pentru școală și participarea copilului la activități educative este mai mare. Astfel, rezultatele cercetării indică faptul că părinții analfabeți sunt de trei ori mai numeroși în exprimarea unei atitudini pozitive față de școală și educație comparativ cu ceilalți părinți (Surdu, 2011).

- **Măsuri pentru copiii din mediul rural**

Atât evaluările naționale, cât și cele internaționale indică un decalaj semnificativ între elevii din mediul urban și cei din mediul rural în ceea ce privește performanțele școlare. Cum am văzut în Capitolul 1, diferența dintre cele două medii de rezidență se reflectă în rate de participare la educație mai scăzute în mediul rural. Având în vedere și faptul că, timp de mai multe decenii, cadrele didactice calificate au preferat, de cele mai multe ori, activitatea într-o școală situată în mediul urban, observăm faptul că o diminuare a acestor diferențe nu este posibilă fără promovarea sistematică a unor politici de creștere a calității învățământului rural.

Din nou, investițiile în resursele umane și materiale sunt importante, însă nivelul acestora trebuie corelat în mod transparent cu o valoare adăugată semnificativă. În acest context, se recomandă utilizarea instrumentului *hărții riscului educațional* care oferă o imagine nedistorsionată a performanței unei instituții în funcție de contextul în care funcționează aceasta (ARACIP, 2011).

Din această perspectivă, este prioritară asistarea administrațiilor din localitățile izolate, care dispun de resurse reduse, pentru îndeplinirea responsabilităților curente și sprijinirea acestui proiect de creștere a calității educației. Fără acest sprijin, programe importante, precum angajarea unui mediator școlar, asigurarea transportului școlar sau dotarea cu echipamente și materiale didactice moderne, nu sunt posibile.

- **Măsuri pentru copiii cu cerințe educaționale speciale**

Capitolul 2 al raportului a oferit o imagine sintetică a principalelor provocări privind școlarizarea copiilor cu CES: personalul specializat cu rol de identificare a copiilor cu CES (consilieri școlari, profesori de sprijin, logopezi) este insuficient; lipsește un sistem coerent de evaluare inițială pentru identificarea din timp a copiilor cu CES; numărul copiilor cu CES integrați individual în școlile de masă nu constituie obiect al statisticilor naționale; copiii cu dificultăți de învățare nerecunoscuți oficial nu sunt cuprinși în statistici, nu sunt monitorizați și adesea nu beneficiază de servicii de



sprijin; din teama de etichetare sau din indiferență, unii părinți nu se implică în procesul de evaluare a copilului și de identificare a cerințelor educaționale speciale.

Măsurile prioritare trebuie să se focalizeze pe asigurarea personalului de sprijin și eliminarea diferențelor curente la nivel județean (de la mai puțin de 10 profesori de sprijin / județ la peste 100). De asemenea, este necesară o analiză a accesului instituțiilor de învățământ din mediul rural la serviciile unui profesor de sprijin și la personal auxiliar de suport (consilieri școlari, psihologi școlari, logopezi etc.)

În special în cazul copiilor cu CES integrați în învățământul de masă, se observă încă o mare nevoie de formare în lucrul cu acești copii. Lipsesc competențele în sfera educației incluzive și în abordarea eficientă a copiilor cu cerințe educaționale speciale, existând încă județe în care cadrele didactice nu au beneficiat deloc de formare în această arie. De asemenea, este nevoie de o diversificare a ofertelor de formare în domeniu, acestea răspunzând doar parțial nevoilor profesorilor care lucrează cu acești copii.

O prioritate rămâne și ameliorarea infrastructurii fizice a școlilor, care în prezent este insuficient adaptată pentru a asigura accesul și școlarizarea adecvată a elevilor cu diferite tipuri de handicap fizic și care deține posibilități reduse de asigurare a unor spații adecvate pentru derularea activităților individuale cu elevii cu CES. În egală măsură, este nevoie de continuarea programelor de dotare a cabinetelor de consiliere și de logopedie, inclusiv cu material didactic necesar lucrului cu elevii cu CES (fișe de lucru, auxiliare, caiete speciale etc.), care este aproape inexistent în momentul de față, și cu resurse informaționale pe tema dificultăților de învățare și a lucrului cu copiii cu CES, deficitare în prezent.

\*

\* \*

Nu vom încheia înainte de a face o ultimă recomandare. Majoritatea măsurilor recente de combatere a fenomenelor de abandon școlar propuse și susținute la nivel național sunt centrate pe mijloace coercitive. De exemplu, prevederile din Legea Educației Naționale nr. 1/ 2011 indică faptul că „părintele sau tutorele legal este obligat să ia măsuri pentru școlarizarea elevului, pe perioada învățământului obligatoriu” (Art. 86, al. 3), iar nerespectarea acestui alineat atrage după sine sancționarea cu amendă sau muncă în folosul comunității. Implicarea poliției în combaterea fenomenului abandonului școlar este deja o practică relativ des întâlnită, mai ales în comunitățile rurale care nu beneficiază de serviciile unui mediator școlar sau ale unui psiholog școlar.

Această abordare riscă să transforme abandonul școlar într-o problemă care ține de infraționalitate, mai ales în condițiile absenței unei definiții clare a termenului, și poate genera abuzuri și discriminare. Mai mult, impunerea unor coerciții de natură financiară asupra unor categorii sociale aflate într-o situație de sărăcie extremă este contraproductivă, iar soluția privind „munca în folosul comunității” poate atrage după sine, în condiții de sărăcie, transformarea acesteia în „muncă forțată”. Din perspectiva autorităților de decizie din România, răspunsul față de fenomenul abandonului școlar trebuie dublat de măsuri de sprijin adecvate, prin care această obligație să poată fi asumată și respectată. Fără această asistență, măsurile punitive vor complica și mai mult resorturile care declanșează abandonul școlar, anulând măsurile care presupun un parteneriat egal între școală și familie și replicând efectul măsurilor afirmative care nu sunt privite ca drepturi care generează la rândul lor responsabilități.

# REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Caragea, N., *Education Trends in Romania - A Statistical Analysis by Gender for the Last Decade*, Tehnologia Inovativă, nr. 3/ 2010, p. 55-61.
2. Dobrică, P. and Jderu, G. (2005). *Educația școlară a copiilor romi. Determinări socio-culturale*. București: Ed. Vanemonde.
3. Dumincă, G., Ivasiuc, A. (2010). *O școală pentru toți? Accesul copiilor romi la o educație de calitate. Raport de cercetare*. București: Ed. Vanemonde.
4. Fartușnic, C. (coord.) (2011). *Rezultatele finale ale proiectului Zone de Educație Prioritară 2010-2011*, București: Institutul de Științe ale Educației.
5. Fleck, G. (coord.) (2006). *Metodologie pentru soluționarea problemei lipsei actelor de stare civilă, de identitate și locative*, Phare RO2004/ 016-772.01.01.01.
6. Fleck, G. și Rughiniș, C. (2008). *Vino mai aproape: incluziunea și excluziunea romilor în societatea românească de azi*, Guvernul Român.
7. Grădinaru și Manole (coord.) (2010). *Învățământul gratuit costă! Cercetare cu privire la costurile „ascunse” din educație*.
8. Grigore, D. et all (2009). *Evaluarea politicilor publice educaționale pentru rromi*. București: Ed. Alpha MDN.
9. Horga, I. și IJigău, M. (coord.) (2009). *Situația copiilor cu cerințe educative speciale incluși în învățământul de masă*. București: Ed. Vanemonde.
10. Ionescu, M. și Matache, M. (2011). *Rroma Early Childhood Inclusion Report*, UNICEF.
11. Istrate, G. (coord.) (2010). *Sistemul educațional în România. Date statistice*. București: Institutul Național de Statistică.
12. Istrate G., (2007), Hrehorciuc-Caragea N., *Time spent in education – a key of social and economic development*, Proceedings of IATUR Conference, USA, SSRN.
13. Jigău, M. (coord.) (2002). *Participarea la educație a copiilor romi. Probleme, soluții, actori*. București: Ed. Marlink.
14. Jigău, M. (coord.) (2002). *Învățământul rural din România: condiții, probleme și strategii de dezvoltare*. București: Ed. MarLink.
15. Jigău, M. (coord.) (2004). *Violența în școală*. București: Ed. MarLink.
16. Jigău, M și Fartușnic, C (coord.) (2011). *Estimarea dimensiunii fenomenului de abandon școlar folosind metodologia analizei pe cohortă*. București: ISE (în curs de publicare).
17. Măntăluță, O (coord.) (2008). *Impactul resurselor materiale asupra reușitei școlare*, București: ISE.
18. MECT (2008). *Implementarea metodologiei și a instrumentelor pentru monitorizarea și evaluarea Proiectului pentru Învățământul Rural. Studiu final*.
19. Sandu, D. (2005). *Comunitățile de Romi din România - O hartă a sărăciei comunitare prin sondajul PROROMI*, Banca Mondială, București.
20. Surdu, L. (coord.) (2011). *Participare, absenteism școlar și experiența discriminării în cazul romilor din România*. Romani Criss, București: Ed. Vanemonde.
21. Toth A. (coord.) (2008). *Analiză la nivel național asupra fenomenului copiilor rămași acasă prin plecarea părinților la muncă în străinătate*. Buzău: Ed. Alpha MDN.

22. Ulrich, C. (coord.) (2009). *Programele PHARE „Acces la educație pentru grupuri dezavantajate”*. Studiu de impact. București.
23. Vasile, M. (2010). *Stiluri de viață în România post-comunistă. Ce modele comportamentale adoptăm și de ce*. Iași: Ed. Lumen.
24. Voicu, L. (coord.) (2010). *Renunțarea timpurie la educație: posibile căi de prevenire*. București: Ed. Vanemonde.
25. Vrajmaș, T. (coord.) (2010). *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aspirații și realități*. București: Ed. Vanemonde.
- \*\*\* Studiul privind valorile europene, 2008.
- \*\*\* Studiu Gallup pentru Agenția pentru Drepturi Fundamentale a Uniunii Europene, 2009.
- \*\*\* Sondaj INSOMAR (2009). *Fenomenele discriminării în România – percepții și atitudini*, CNCD, INSOMAR.
- \*\*\* *România educației, România cercetării*. Raport al Comisiei Prezidențiale pentru Analiza și Elaborarea Politicilor din Domeniile Educației și Cercetării, București, 2007.
- \*\*\* Studiu longitudinal final, Proiectul pentru Învățământul Rural, UMPFE, Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului.
- \*\*\* Raport privind starea învățământului din România, 2010, Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului.
- \*\*\* România în cifre 2011, Institutul Național de Statistică.
- \*\*\* Cartea Albă, 2008: Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului.
- \*\*\* Caiete statistice INS 2005-2011 privind învățământul preșcolar, primar, gimnazial, profesional și liceal din România, Institutul Național de Statistică.

# ANEXA 1

**Tabel 1. Proportia copiilor de vârstă preșcolară cuprinși în învățământul preșcolar sau primar, în funcție de gen și alte caracteristici**

An		În afara sistemului de educație	În învățământul preșcolar	În învățământul primar	În învățământul preșcolar sau cel primar
		Băieți			
2005/ 06	Mediu				
	Urban	16,25	77,48	6,28	83,75
	Rural	23,49	68,89	7,17	76,06
	Total	20,36	72,88	6,76	79,64
		Fete			
	Mediu				
	Urban	14,34	78,79	6,83	85,62
Rural	22,56	69,85	7,59	77,44	
Total	17,86	74,00	7,24	81,24	
2006/ 07		Băieți			
	Mediu				
	Urban	17,66	76,92	5,42	82,34
	Rural	22,07	71,69	6,24	77,93
	Total	19,98	74,17	5,85	80,02
		Fete			
	Mediu				
Urban	15,21	78,61	6,18	84,79	
Rural	20,81	72,47	6,72	79,19	
Total	18,15	75,39	6,46	81,85	
2007/ 08		Băieți			
	Mediu				
	Urban	15,46	79,62	4,92	84,54
	Rural	22,18	71,93	5,89	77,82
	Total	18,91	75,67	5,42	81,09
		Fete			
	Mediu				
Urban	13,72	80,73	5,56	86,28	
Rural	20,89	72,85	6,26	79,11	
Total	17,41	76,67	5,92	82,59	
2008/ 09		Băieți			
	Mediu				
	Urban	15,99	79,32	4,70	84,01
	Rural	22,17	72,43	5,40	77,83
	Total	19,09	75,87	8,05	80,91
		Fete			
	Mediu				
Urban	14,39	80,47	5,14	85,61	
Rural	20,45	73,63	5,92	79,55	
Total	17,43	77,04	5,53	82,57	
2009/ 10		Băieți			
	Mediu				
	Urban	16,79	78,98	4,23	83,21
	Rural	20,86	74,20	5,12	79,14
	Total	18,76	76,58	4,66	81,24
		Fete			
	Mediu				
Urban	15,71	79,60	4,69	84,29	
Rural	19,19	75,15	5,66	80,81	
Total	17,40	77,44	5,16	82,60	

Sursa: INS

**Tabel 2: Proportia copiilor ce frecventeaza o forma de invatamant, in functie de varsta si nivel de invatamant**

	Preșc.	Primar	Gimn.	Lic./ Șc. prof.	Postlic.	Total	Preșc.	Primar	Gimn.	Lic./ Șc. prof.	Postlic.	Total	Preșc.	Primar	Gimn.	Lic./ Șc. prof.	Postlic.	Total	Preșc.	Primar	Gimn.	Lic./ Șc. prof.	Postlic.	Total	Preșc.	Primar	Gimn.	Lic./ Șc. prof.	Postlic.	Total	
M	2005/ 2006						2006/ 2007						2007/ 2008						2008/ 2009						2009/ 2010						
3	53,43					53,43	56,87					56,87	60,60						60,60	62,27					62,27	61,71					61,71
4	74,55					74,55	75,35					75,35	79,25						79,25	78,82					78,82	78,99					78,99
5	85,83					85,83	85,11					85,11	85,09						85,09	86,18					86,18	86,47					86,47
6	76,56	26,40				102,96	78,66	22,34				101,00	77,80	21,30					99,10	76,68	20,34				97,02	79,73	19,16			98,89	
7	5,36	91,33				96,69	5,75	90,45				96,20	5,91	89,46					95,37	5,80	90,61				96,41	6,30	89,11			95,40	
8		98,94				98,94		95,14				95,14		94,86					94,86		93,85				93,85		94,39			94,39	
9		98,54				98,54		100,36				100,36		95,69					95,69		95,53				95,53		95,08			95,08	
10		87,86	10,36			98,22		86,97	10,07			97,04		75,21	23,82				99,03		75,13	19,93			95,06		78,52	17,27		95,79	
11		15,01	82,42			97,43		15,08	82,83			97,91		11,10	84,60				95,71		11,81	86,07			97,89		11,55	82,78		94,34	
12		7,38	93,43			100,81		6,91	91,84			98,75		7,05	92,62				99,67		6,65	91,44			98,10		6,25	94,19		100,44	
13			92,69			92,69			94,34			94,34			91,79				91,79			92,77			92,77			92,73		92,73	
14			84,47	9,75		94,22			82,19	7,84		90,03			83,65	7,79			91,44		81,82	7,71			89,53		82,72	8,90		91,62	
15			14,30	63,96		78,25			17,48	72,28		89,76			16,74	69,64			86,39		16,79	73,19			89,97		16,11	70,98		87,08	
16			7,99	75,77		83,76			7,79	67,43		75,22			9,93	77,88			87,81		9,94	74,24			84,18		10,77	77,04		87,81	
17				69,83		69,83				70,73		70,73				63,31			63,31			75,22			75,22			72,75		72,75	
>17				21,78	2,19	23,97				25,66	1,47	27,13				29,21	1,71		30,92		28,86	2,21			31,07			31,53	2,65	34,18	
F	2005/ 2006						2006/ 2007						2007/ 2008						2008/ 2009						2009/ 2010						
3	56,65					56,65	59,42					59,42	63,02						63,02	64,42					64,42	64,50					64,50
4	75,49					75,49	78,16					78,16	79,79						79,79	80,28					80,28	80,26					80,26
5	86,26					86,26	85,78					85,78	87,39						87,39	87,38					87,38	87,49					87,49
6	76,36	28,05				104,41	77,71	24,64				102,35	76,64	23,16					99,80	76,51	22,48				98,99	77,97	21,12			99,09	
7	4,86	92,41				97,27	5,24	90,37				95,60	5,16	90,12					95,28	5,11	90,17				95,28	5,34	90,70			96,04	
8		97,62				97,62		95,32				95,32		93,95					93,95		93,94				93,94		93,39			93,39	
9		98,50				98,50		99,57				99,57		96,02					96,02		94,46				94,46		94,74			94,74	
10		86,69	11,21			97,90		86,08	11,14			97,22		71,41	26,24				97,65		73,33	22,07			95,40		75,07	19,43		94,50	
11		12,28	84,04			96,31		12,32	84,95			97,27		8,73	86,73				95,46		9,46	86,77			96,23		9,63	85,21		94,84	
12		4,66	94,01			98,66		4,19	92,19			96,38		4,43	93,39				97,83		4,09	92,72			96,82		3,91	93,52		97,43	
13			93,37			93,37			94,31			94,31			91,92				91,92			93,41			93,41			93,01		93,01	
14			84,44	12,01		96,46			82,10	9,74		91,84			82,80	9,08			91,87		81,21	9,78			90,99		81,73	10,52		92,25	
15			10,17	69,41		79,58			13,18	78,23		91,42			12,62	74,56			87,17		12,66	77,34			89,99		12,38	76,14		88,52	
16			4,03	79,36		83,40			3,86	70,68		74,55			5,11	81,95			87,06		5,23	77,31			82,55		5,86	79,13		84,99	
17				74,70		74,70				73,86		73,86				66,27			66,27			79,41			79,41			75,65		75,65	
>17				19,90	4,35	24,25				22,77	4,03	26,79				25,93	4,93		30,87		25,94	5,75			31,69			27,97	7,19	35,16	

T	2005/ 2006				2006/ 2007				2007/ 2008				2008/ 2009				2009/ 2010									
3	54,98				54,98	58,11				58,11	61,77				61,77	63,31				63,31	63,06				63,06	
4	75,01				75,01	76,71				76,71	79,51				79,51	79,53				79,53	79,61				79,61	
5	86,04				86,04	85,43				85,43	86,20				86,20	86,76				86,76	86,97				86,97	
6	76,46	27,20			103,67	78,20	23,46			101,66	77,24	22,21			99,44	76,60	21,37			97,97	78,87	20,11			98,99	
7	5,11	91,86			96,97	5,50	90,41			95,91	5,55	89,78			95,33	5,46	90,40			95,86	5,83	89,88			95,71	
8		98,30			98,30		95,23			95,23		94,41			94,41		93,89			93,89		93,90			93,90	
9		98,52			98,52		99,97			99,97		95,85			95,85		95,01			95,01		94,92			94,92	
10		87,29	10,77		98,06	86,54	10,59			97,13	73,35	25,00			98,36	74,25	20,97			95,23	76,83	18,33			95,16	
11		13,68	83,21		96,88	13,73	83,87			97,60	9,95	85,64			95,59	10,66	86,42			97,08	10,62	83,96			94,58	
12		6,05	93,71		99,76	5,58	92,01			97,59	5,77	93,00			98,77	5,41	92,07			97,47	5,11	93,86			98,97	
13			93,02		93,02		94,33			94,33		91,85			91,85		93,08			93,08		92,87			92,87	
14			84,46	10,85	95,31		82,15	8,77		90,91		83,23	8,42		91,65		81,52	8,72		90,25		82,24	9,69		91,93	
15			12,27	66,63	78,90		15,39	75,18		90,57		14,73	72,04		86,77		14,77	75,22		89,98		14,29	73,49		87,78	
16			6,04	77,54	83,58		5,86	69,02		74,89		7,58	79,86		87,44		7,64	75,74		83,38		8,37	78,06		86,43	
17				72,21	72,21			72,27		72,27			64,76		64,76			77,26		77,26			74,17		74,17	
> 17				20,87	3,24	24,11			24,25	2,72	26,96			27,61	3,29	30,89			27,43	3,95	31,37			29,79	4,87	34,66

Notă: Pentru vârstele de 6 și 12 ani, valorile depășesc 100% deoarece datele referitoare la copiii cuprinși în respectivele niveluri de învățământ (preșcolar și primar) includ populația de „X ani și peste”, în timp ce indicatorul în cauză se referă la populația de „X ani”.

Sursa: INS

**Tabel 3. Rata netă ajustată a cuprinderii școlare (RNAC), în funcție de gen și nivel de învățământ, cu IPG**

2005/ 2006				
Nivel de învățământ	Masculin	Feminin	Total	IPG (M/ F)
Ciclu primar	96,73	96,60	96,67	1,00
Ciclu gimnazial	96,18	96,15	96,16	1,00
2006/ 2007				
Ciclu primar	95,71	95,59	95,65	1,00
Ciclu gimnazial	95,11	94,85	94,98	1,00
2007/ 2008				
Ciclu primar	94,72	94,41	94,57	1,01
Ciclu gimnazial	94,56	94,19	94,38	1,00
2008/ 2009				
Ciclu primar	93,79	93,53	93,66	1,00
Ciclu gimnazial	94,47	94,30	94,36	1,00
2009/ 2010				
Ciclu primar	93,66	93,38	93,52	1,00
Ciclu gimnazial	94,73	94,36	94,55	1,00

Sursa: INS

**Tabel 4. Numărul copiilor în afara sistemului de educație, în funcție de grupa de vârstă și gen**

2005/ 2006	Masculin	Feminin	Total
Vârsta învățământului primar	14843	14666	29509
Vârsta învățământului gimnazial	19330	18554	37884
2006/ 2007			
Vârsta învățământului primar	19467	19062	38529
Vârsta învățământului gimnazial	23868	23999	47867
2007/ 2008			
Vârsta învățământului primar	23938	24101	48039
Vârsta învățământului gimnazial	25635	26086	51721
2008/ 2009			
Vârsta învățământului primar	28090	27829	55919
Vârsta învățământului gimnazial	25431	24972	50403
2009/ 2010			
Vârsta învățământului primar	28220	27885	56105
Vârsta învățământului gimnazial	23882	24306	48188

Sursa: INS

**Table 5: Proporția copiilor în afara sistemului de educație (care au abandonat școala), în funcție de vârsta învățământului primar și celui gimnazial**

An	Dimensiunea 2 Vârsta învățământului primar			Dimensiunea 3 Vârsta învățământului gimnazial		
	Masculin	Feminin	Total	Masculin	Feminin	Total
2005-2006	1,70	1,30	1,50	2,30	1,80	2,10
2006/ 2007	1,90	1,50	1,70	2,50	2,10	2,30
2007/ 2008	2,00	1,50	1,80	2,50	2,00	2,20
2008/ 2009	1,60	1,30	1,40	2,00	1,80	1,90
2009/ 2010	1,60	1,30	1,40	1,80	1,50	1,70

Sursa: INS

**Tabel 6: Procentul și numărul copiilor de vârstă învățământului primar aflați în afara sistemului de educație, în funcție de vârstă și gen (%)**

An	Vârstă	Masculin		Feminin		Total	
		%	Număr	%	Număr	%	Număr
2005/ 2006	7	8,67	9958	7,59	8252	8,14	18210
	8	1,06	1174	2,38	2500	1,70	3674
	9	1,46	1679	1,50	1633	1,48	3312
	10	1,78	2032	2,10	2281	1,94	4313
2006/ 2007	7	9,55	10879	9,63	10490	9,59	21369
	8	4,86	5585	4,68	5089	4,77	10674
	9	1,90	2152	1,69	1803	1,80	3955
	10	2,96	3397	2,78	3027	2,87	6424
2007/ 2008	7	10,54	12072	9,88	10723	10,22	22795
	8	5,14	5857	6,05	6584	5,59	12441
	9	4,31	4941	3,98	4326	4,15	9267
	10	0,97	1068	2,35	2468	1,64	3536
2008/ 2009	7	9,39	10290	9,83	10223	9,6	20513
	8	6,15	7043	6,06	6576	6,11	13619
	9	4,47	5092	5,54	6030	4,99	11122
	10	4,94	5665	4,60	5000	4,77	10665
2009/ 2010	7	10,89	11655	9,30	9327	10,12	20982
	8	5,61	6141	6,61	6871	6,10	13012
	9	4,92	5629	5,26	5703	5,08	11332
	10	4,21	4795	5,50	5984	4,84	10779
2005/ 2006	Total	3,27	14843	3,40	14666	3,33	29509
2006/ 2007		4,29	19467	4,41	19062	4,35	38529
2007/ 2008		5,28	23938	5,59	24101	5,43	48039
2008/ 2009		6,21	28090	6,47	27829	6,34	55919
2009/ 2010		6,34	28220	6,62	27885	6,48	56105

Sursa: INS

**Tabel 7: Procentul și numărul copiilor de vârstă învățământului gimnazial aflați în afara sistemului de educație, în funcție de vârstă și gen**

An	Vârstă	Masculin		Feminin		Total	
		%	Număr	%	Număr	%	Număr
2005/ 2006	11	2,57	3122	3,69	4262	3,12	7384
	12	...	...	...	...	...	...
	13	7,31	9606	6,63	8326	6,98	17932
	14	5,78	7586	3,54	4413	4,69	11999
2006/ 2007	11	2,09	2382	2,73	2959	2,40	5341
	12	1,25	1517	3,62	4184	2,41	5701
	13	5,66	6871	5,69	6616	5,67	13487
	14	9,97	13098	8,16	10240	9,09	23338
2007/ 2008	11	4,29	4923	4,54	4944	4,41	9867
	12	0,33	372	2,17	2357	1,23	2729
	13	8,21	9950	8,08	9339	8,15	19289
	14	8,56	10390	8,13	9446	8,35	19836
2008/ 2009	11	2,11	2325	3,77	3960	2,92	6285
	12	1,90	2181	3,18	3466	2,53	5647
	13	7,23	8238	6,59	7141	6,92	15379
	14	10,47	12687	9,01	10405	9,75	23092
2009/ 2010	11	5,66	6493	5,16	5609	5,42	12102
	12	...	...	...	...	...	...
	13	7,27	8330	6,99	7603	7,13	15933
	14	8,38	9540	7,75	8394	8,07	17934



2005/ 2006	Total	3,82	19330	3,85	18554	3,84	37884
2006/ 2007		4,89	23868	5,15	23999	5,02	47867
2007/ 2008		5,44	25635	5,81	26086	5,62	51721
2008/ 2009		5,53	25431	5,70	24972	5,61	50403
2009/ 2010		5,27	23882	5,64	24306	5,45	48188

Sursa: INS

Observație: cifrele privind anii școlari 2005/ 2006 și 2009/ 2010 pentru populația masculină și totală de 12 ani nu au putut fi calculate deoarece datele adunate de la școli se referă la copiii de „12 ani și peste” (prin urmare, ponderea copiilor de această vârstă cuprinși în învățământ depășește 100%)

**Tabel 8: Proporția copiilor ce încep învățământul primar fără a fi beneficiat de EÎTC**

An	Mediu	Masculin	Feminin	Total
2005/ 2006	Urban	12,8	11,2	12,0
	Rural	14,6	12,9	13,7
	Total	13,7	12,1	12,9
2006/ 2007	Urban	11,6	9,1	9,7
	Rural	9,7	8,8	9,3
	Total	10,0	9,4	10,6
2007/ 2008	Urban	9,9	8,8	9,4
	Rural	8,4	8,0	8,2
	Total	9,1	8,4	8,8
2008/ 2009	Urban	10,7	9,0	9,9
	Rural	9,3	8,1	8,7
	Total	10,0	8,5	9,3
2009/ 2010	Urban	10,8	9,0	9,9
	Rural	8,5	7,3	7,9
	Total	9,6	8,1	8,9

Sursa: INS

**Tabel 9: Rata repetenției în ciclul primar și ciclul gimnazial, în funcție de clasă și mediu de rezidență**

An	Mediu	Clasă							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
2005/ 2006	Urban	2,3	1,5	0,8	1	2,8	2,3	2,8	1,9
	Rural	5,5	3	1,4	1,9	3,8	2,6	2,7	2,2
	Total	4,0	2,3	1,2	1,5	3,3	2,5	2,7	2,0
2006/ 2007	Urban	0,7	1,1	1,1	0,8	2,9	2,2	2,4	1,8
	Rural	1,1	2,1	1,8	1,5	3,8	2,3	2,4	1,9
	Total	0,9	1,6	1,5	1,2	3,3	2,2	2,4	1,8
2007/ 2008	Urban	0,5	1,7	1,1	1,3	2,6	2,4	2,8	1,8
	Rural	0,9	3,5	2,0	2,5	3,3	2,7	3,1	2,1
	Total	0,7	2,6	1,5	1,9	3,0	2,5	2,9	2,0
2008/ 2009	Urban	0,4	1,7	1,1	1,1	3,5	1,9	2,7	1,6
	Rural	1,0	3,4	2,2	2,2	4,8	2,3	2,9	1,9
	Total	0,7	2,6	1,7	1,7	4,1	2,1	2,8	1,8
2009/ 2010	Urban	0,5	1,7	1,2	1,1	3,1	2,4	2,2	1,5
	Rural	1,2	3,7	2,3	2,4	4,6	3,2	2,6	2,0
	Total	0,9	2,7	1,8	1,8	3,8	2,8	2,4	1,7

Sursa: INS

**Tabel 10: Rata abandonului școlar în ciclul primar și ciclul gimnazial, în funcție de clasă și mediu de rezidență**

An	Mediu	Clasă							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
2005/ 2006	Urban	2,4	1,5	1,2	1,4	2,7	2,0	1,8	1,5
	Rural	2,1	1,3	1,1	1,2	2,5	1,8	2,3	2,1
	Total	2,2	1,4	1,2	1,3	2,6	1,9	2,0	1,8
2006/ 2007	Urban	2,6	2,0	1,9	1,7	2,9	2,2	2,1	1,9
	Rural	1,7	1,4	1,3	1,2	2,7	2,0	2,4	2,1
	Total	2,1	1,7	1,6	1,5	2,8	2,1	2,2	2
2007/ 2008	Urban	2,0	1,5	1,4	1,2	2,4	1,7	1,9	1,5
	Rural	2,3	1,8	1,8	1,9	2,9	2,3	2,8	2,4
	Total	2,2	1,6	1,6	1,6	2,6	2,0	2,3	1,9
2008/ 2009	Urban	2,2	1,1	1,0	1,1	2,6	1,4	1,5	1,1
	Rural	2,1	1,4	1,2	1,4	3,0	1,8	2,2	1,9
	Total	2,1	1,3	1,1	1,3	2,8	1,6	1,8	1,5
2009/ 2010	Urban	2,4	1,2	1,1	1,2	2,5	1,5	1,2	1,1
	Rural	2,3	1,3	1,1	1,1	2,4	1,6	1,7	1,6
	Total	2,3	1,2	1,1	1,2	2,5	1,5	1,4	1,3

Sursa: INS

**Tabel 11: Rata de supraviețuire până în ultima clasă a ciclului primar și a ciclului gimnazial**

	2005/ 2006				2006/ 2007				2007/ 2008				2008/ 2009				2009/ 2010			
	M	F	T	IPG	M	F	T	IPG	M	F	T	IPG	M	F	T	IPG	M	F	T	IPG
Rata de supraviețuire până în ultima clasă a ciclului primar	93,3	94,9	94,1	1,02	91,6	93,5	92,5	1,02	92,3	93,0	92,7	1,00	92,5	93,6	93,0	1,01	92,5	93,6	93,0	1,01
Rata de supraviețuire până în ultima clasă a ciclului gimnazial	87,6	90,8	89,2	1,04	87,0	90,7	88,8	1,04	85,9	89,6	87,7	1,04	85,9	89,5	87,6	1,04	87,4	90,1	88,7	1,03

Sursa: INS

**Tabel 12: Rata abandonului școlar în ciclul primar, în funcție de gen și mediu de rezidență**

An	Mediu	Masculin	Feminin	Total
2005/ 2006	Urban	1,8	1,4	1,6
	Rural	1,5	1,3	1,4
	Total	1,7	1,3	1,5
2006/ 2007	Urban	2,3	1,8	2,1
	Rural	1,5	1,2	1,4
	Total	1,9	1,5	1,7
2007/ 2008	Urban	1,8	1,3	1,5
	Rural	2,1	1,8	2,0
	Total	2,0	1,5	1,8
2008/ 2009	Urban	1,5	1,1	1,3
	Rural	1,6	1,4	1,5
	Total	1,6	1,3	1,4
2009/ 2010	Urban	1,6	1,3	1,5
	Rural	1,6	1,3	1,4
	Total	1,6	1,3	1,4

Sursa: INS

**Table 13: Rata abandonului școlar în ciclul gimnazial, în funcție de gen și mediu de rezidență**

An	Mediu	Masculin	Feminin	Total
2005/ 2006	Urban	2,3	1,6	2,0
	Rural	2,3	2,0	2,2
	Total	2,3	1,8	2,1
2006/ 2007	Urban	2,6	1,9	2,3
	Rural	2,5	2,2	2,3
	Total	2,5	2,1	2,3
2007/ 2008	Urban	2,2	1,5	1,9
	Rural	2,8	2,4	2,6
	Total	2,5	2,0	2,2
2008/ 2009	Urban	1,8	1,4	1,6
	Rural	2,3	2,1	2,2
	Total	2,0	1,8	1,9
2009/ 2010	Urban	1,8	1,3	1,6
	Rural	1,8	1,8	1,8
	Total	1,8	1,5	1,7

Sursa: INS

**Tabel 14: Rata de tranziție de la ciclul primar la ciclul gimnazial**

An	Masculin	Feminin	Total	IPG
	de la ciclul primar la ciclul gimnazial			
2005/ 2006	97,9	97,9	97,9	1,0
2006/ 2007	98,1	97,7	97,9	1,0
2007/ 2008	97,1	96,9	97,0	1,0
2008/ 2009	98,5	97,8	98,2	0,99
2009/ 2010	98,3	97,6	97,9	0,99
	de la ciclul gimnazial la învățământul liceal / profesional			
2005/ 2006	89,9	91,7	90,8	1,02
2006/ 2007	89,5	91,3	90,4	1,02
2007/ 2008	92,0	93,2	92,6	1,01
2008/ 2009	93,2	94,7	93,9	1,02
2009/ 2010	92,6	93,0	92,8	1,00

Sursa: INS

**Tabel 15. Copii cu dizabilități în afara sistemului de educație, în funcție de tipul de handicap, vârstă, gen și mediu de rezidență**

	3-6 ani	7-10 ani	11-14 ani	fete	băieți	urban	rural	total
Handicap ușor	364	23	33	193	227	184	236	420
Handicap mediu	1490	364	393	1009	1238	1166	1081	2247
Handicap accentuat	1211 /	479/	521 /	926	1285	945	1266	2211
Handicap grav	3805	2454	2369	3734	4894	3761	4867	8628

Sursa: ANPC

## ANEXA 2

### Structura sistemului de învățământ în perioada de referință a raportului (2005-2010)

Vârsta de începere (la nivel național)	Vârsta de începere (ISCED)		Clasă / Grupă	ISCED	Nivel de învățământ				Nivel de calificare
>18-19	>18-19			6	Învățământ universitar				5
				5					4
				4	Învățământ terțiar non-universitar Școală postliceală				3
18-19	19		XIII	3	Liceu teoretic		Liceu tehnologic	3	
17-18	18		XII						
16-17	17		XI				Liceu tehnologic	An suplimentar	2
15-16	16	O B L I G A T O R I U	X	2	Învățământ teoretic	Liceu din filiera vocațională (de arte, sportiv, teologic)	Învățământ tehnologic	Învățământ profesional (Școala de arte și meserii)	1
14-15	15		IX		Învățământ gimnazial				
13-14	14		VIII						
12-13	13		VII						
11-12	12		VI						
10-11	11		V						
09-10	10		IV	1					Învățământ primar
08-09	9		III						
07-08	8		II						
06-07	7		I						
05-06	6			Grupa pregătitoare	0	Învățământ preșcolar			
04-05	5			Grupa mare					
	4	Grupa mijlocie							
03-04	3	Grupa mică							

# ANEXA 3

## Prezentarea surselor de date

În ceea ce privește datele referitoare la copiii aflați în afara sistemului de educație, s-au utilizat surse multiple, prezentate în continuare.

**a. Studiu exhaustiv** desfășurat în toate instituțiile de învățământ publice și private din România. Studiul are la bază instrumente de cercetare (chestionare) aprobate de Ministerul Educației și Cercetării și de Institutul Național de Statistică, realizându-se la începutul și la finalul anului școlar. Datele sunt adunate în toate tipurile de unități școlare și la toate nivelurile de învățământ, în perioada octombrie-noiembrie a fiecărui an, și vizează atât debutul anului școlar, cât și finalul acestuia. Studiul este realizat anual de Institutul Național de Statistică.

Eșantionare și colectarea datelor se fac la nivel național, macro-regional, regional, județean.

**Cea mai mică unitate administrativă pentru care există date fiabile din punct de vedere statistic privind populația în afara sistemului de educație:** oraș / comună.

**Tipuri de dezagregare a datelor:** datele privind populația școlară sunt adunate / dezagregate în funcție de gen, vârstă, limbă de predare, mediu de rezidență (urban / rural), nivel de învățământ, zonă geografică, tipul școlii (publică, privată), clasă. În cazul anumitor indicatori, se poate recurge la un alt tip de dezagregare: de exemplu, pe specializare / calificare, apartenență etnică, elevi români / străini etc.

Datele adunate în instituțiile de învățământ publice și private pe baza chestionarelor sunt agregate în funcție de nivelul de învățământ (preșcolar, primar, gimnazial, liceal / profesional, vocațional, postliceal și terțiar) conform structurii organizaționale a sistemului național de învățământ din România.

Unele rezultate sunt disponibile pe pagina de Internet a Institutului Național de Statistică. Altele sunt publicate anual de către Institutul Național de Statistică în caiete statistice – Învățământul primar și gimnazial (la începutul și sfârșitul anului școlar), Învățământul liceal, Învățământul special – sau în sinteze – Sistemul de învățământ din România, Anuarul Statistic al României etc.

La cerere, poate fi accesată și baza de date (TEMPO) a Institutului Național de Statistică.

Toate chestionarele sunt disponibile în format Word și Excel la adresa:

[http://www.insse.ro/cms/rw/pages/chest\\_invatamant.ro.do;jsessionid=0a02458c30d5b04e2de915d245cdac869a0b34388175.e38QbxeSahyTbi0Lbxz0](http://www.insse.ro/cms/rw/pages/chest_invatamant.ro.do;jsessionid=0a02458c30d5b04e2de915d245cdac869a0b34388175.e38QbxeSahyTbi0Lbxz0)

Definiția **copilului aflat în afara sistemului de educație** folosită în scopul studiului este următoarea: un copil înscris la școală care nu mai merge la ore în timpul unui anumit an școlar.

Definiții ale altor termeni din domeniul educației:

- **Vârsta de începere a școlii:** pentru perioada de referință a raportului, vârsta de începere a școlii variază în funcție de nivelul de învățământ. Vârsta de începere a grădiniței este de 3 ani, a ciclului primar de 6/ 7 ani, a ciclului gimnazial de 11 ani și al liceului / școlii profesionale este de 15 ani.
- **Cuprindere școlară:** toți copiii, elevi și studenți (incluși în procesul de educație și formare), în timpul unui an școlar / universitar, indiferent de forma urmată (la zi, seral, fără frecvență și învățământ la distanță) și de vârstă.

- **Participare școlară:** numărul total al elevilor / studenților dintr-o anumită grupă de vârstă, indiferent de nivelul de învățământ urmat, exprimat ca procent din populația totală de aceeași vârstă.
- **Abandon școlar:** rata abandonului școlar este un indicator definit ca diferența dintre numărul de elevi înscriși la începutul anului școlar și numărul de elevi înscriși la finalul anului, împărțit la numărul de elevi înscriși la începutul anului școlar și înmulțit cu 100.
- **Nivel de educație:** cel mai înalt nivel de învățământ urmat de o persoană (primar, secundar, terțiar).

b. A doua sursă importantă a raportului, ce vizează datele referitoare la statutul economic al elevilor din cele cinci dimensiuni analizate, este **Ancheta Bugetelor de Familie (ABF)**. Datele sunt adunate lunar pe baza unui sub-eșantion de 3.120 de gospodării. Unitatea de eșantionare este gospodăria.

Institutul Național de Statistică răspunde de colectarea datelor (gestionarea procesului de colectare a datelor). Periodicitatea datelor este trimestrială și anuală.

Datele pot fi dezagregate pe gen, vârstă, mediu, nivel de bunăstare.

În cadrul acestei anchete, definiția copiilor în afara sistemului de educație este următoarea: populație de vârstă școlară cu un alt statut ocupațional decât cel de elev.

Datele statistice adunate, prelucrate și agregate sunt publicate și diseminate trimestrial și anual. Aceste informații pot fi accesate de orice instituție interesată. Publicul larg poate consulta aceste publicații.

Principalele limitări ce derivă din specificitatea chestionarelor ABF sunt:

- Nu s-au putut identifica cu exactitate elevii care nu au frecventat niciodată învățământul preșcolar; acest lucru se datorează faptului că, în cazul informațiilor legate de statutul actual al membrilor familiei, variantele de răspuns din chestionar nu includ statutul de *înscriș la grădiniță*.
- În cazul membrilor familiei de peste 15 ani, nu se poate identifica cu exactitate situația cuprinderii școlare deoarece instrumentul de colectare a datelor pune accent pe situația acestora pe piața muncii (angajat / șomer), nu pe situația lor școlară (cuprins / necuprins într-o formă de învățământ).

c. Au fost utilizate surse suplimentare de date pentru a completa informațiile ce nu se regăsesc în sursele citate anterior. Au fost consultate în special date relevante privind **categoriile de copii și aspectele vizate** de raport, cum ar fi: situația copiilor cu dizabilități, participarea copiilor romi la educație, rezultatele evaluării internaționale PISA, studii ad-hoc privind înregistrarea abandonului școlar etc. S-au consultat de asemenea rapoarte oficiale ale Ministerului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului și ale Autorității Naționale pentru Protecția Copilului. Toate aceste surse sunt citate în studiu, iar secțiunea bibliografică a prezentului raport cuprinde o listă completă cu sursele suplimentare.

Pentru informații suplimentare,  
vizitați pagina noastră: [www.unicef.ro](http://www.unicef.ro)

sau contactați:  
Luminița Costache, Specialist Politici Sociale  
Reprezentanța UNICEF în România,  
Bd. Primăverii nr. 48A  
011975 Sector 1 București  
România  
Tel: +40 21 201 7862  
E-mail: [lcostache@unicef.org](mailto:lcostache@unicef.org)

ISBN: 978-973-139-242-4



GLOBAL  
PARTNERSHIP  
for EDUCATION



Institutul de Științe  
ale Educației



MINISTERUL  
EDUCAȚIEI  
CERCETĂRII  
TINERETULUI  
ȘI SPORTULUI



Understanding Children's Work  
An Inter-Agency Research Cooperation Project

Lucrare realizată și tipărită în 1000 de exemplare  
cu sprijinul Reprezentanței UNICEF în România.