

Participarea elevilor la programe de sprijin, experiența școlară și nevoile educaționale

Rezultatele cercetării naționale privind expunerea la programe finanțate din fonduri europene și alte forme de sprijin educațional

Sumar executiv

Cercetarea analizează modul în care elevii și familiile lor recunosc programele de sprijin educațional, formele concrete de sprijin de care declară că au beneficiat, schimbările pe care le asociază acestor experiențe și nevoile pe care le resimt pentru perioada următoare. Studiul are caracter perceptual și declarativ: nu verifică administrativ participarea la programe, ci surprinde experiența și evaluarea beneficiarilor.

Sprijinul este mai vizibil decât programul care îl finanțează. Doar 14% dintre respondenți identifică participarea la cel puțin un program concret, iar 24% nu știu dacă au participat sau nu. În schimb, ponderi mult mai mari declară accesul la forme concrete de sprijin: 46% activități remediale, 45% burse, 36% educație pentru viață, iar aproximativ o treime transport, masă și consiliere sau carduri pentru rechizite. Dintre cei care declară participarea la programe, numai 38% știu că acestea sunt finanțate din fonduri europene. Rezultatele indică un decalaj clar între experiența efectiv percepută a sprijinului și capacitatea beneficiarului de a identifica programul și sursa finanțării.

Vizibilitatea programului și vizibilitatea schimbării merg împreună. Numai 12% dintre respondenții care identifică participarea la cel puțin un program spun că „nu s-a schimbat nimic”, comparativ cu 42% dintre cei care nu identifică participarea la niciun program. Gimnaziul este ciclul în care această relație apare cel mai clar: 31% dintre respondenți identifică participarea la programe, iar doar 27% spun că nu au observat nicio schimbare, comparativ cu 41% în ciclul primar și 43% la liceu. Datele nu permit stabilirea unei relații cauzale, dar sugerează că o experiență suficient de relevantă pentru a produce schimbări observabile este și mai ușor de reținut și de asociat unui program.

Intervențiile de tip „soft” sunt mai puțin vizibile, dar foarte apreciate. Investițiile fizice sunt ușor observabile: 79% dintre respondenți menționează echipamente noi în școală, 56% reparații sau corpuri noi, iar 48% laboratoare, ateliere sau alte spații speciale. În același timp, activitățile remediale sunt evaluate cu 9,3 din 10, „Școală după școală” cu 9,2, educația pentru viață cu 9,1, competențele transversale cu 9,0, iar sprijinul individual și consilierea cu 8,9. Principala concluzie este că vizibilitatea unei intervenții nu trebuie confundată cu utilitatea sa.

Școala îi pregătește pe copii mai bine pentru școală decât pentru viața adultă. Contribuția percepută a programelor este foarte ridicată pentru încrederea în sine și rezultatele școlare, dar devine mai modestă atunci când elevii evaluează pregătirea pentru viitor. La liceu, contribuția percepută la rezultatele școlare este 7,42 din 10, la încrederea în sine 7,76, iar la clarificarea planului

de viață și la perspectivele de angajare doar 6,9. În paralel, 50% dintre liceeni indică nevoia dezvoltării competențelor practice, iar 36% experiențe directe de tip stagiu, voluntariat sau internship. Aceste rezultate arată că apropierea de finalul școlii amplifică nevoia de autonomie, orientare și contact cu situații reale.

Consilierea apare ca una dintre cele mai importante verigi dintre școală și viața adultă. La gimnaziu, 49% dintre respondenți menționează consilierea și orientarea în carieră, iar la liceu 55%. Activitatea este foarte bine evaluată de beneficiari, dar nevoia rămâne ridicată: 31% dintre respondenți spun că au nevoie de consiliere și orientare în carieră, 23% de sprijin emoțional sau psihologic, iar 18% de acces la mentori. Rezultatele sugerează că dezvoltarea acestei componente trebuie să urmărească nu doar extinderea volumului de consiliere, ci și creșterea continuității, adecvării și legăturii cu deciziile reale ale elevului.

Digitalizarea infrastructurii nu se traduce automat în competențe digitale. Deși 79% dintre respondenți observă echipamente noi în școală, numai 18% declară acces la activități pentru dezvoltarea competențelor digitale, iar 21% — aproximativ unul din cinci — spun că au nevoie în continuare de sprijin în această zonă. Mesajul pentru intervențiile viitoare este că investiția în infrastructură trebuie completată sistematic prin utilizare pedagogică și dezvoltarea competențelor.

Nevoile educaționale se modifică odată cu etapa de școlaritate. În ciclurile primar și gimnazial predomină sprijinul direct pentru învățare, în timp ce la liceu cresc nevoile de flexibilitate, sprijin emoțional, competențe practice, experiențe reale și pregătire pentru tranziția către viața adultă. Vulnerabilitatea este asociată cu o probabilitate mai mare de a resimți dificultăți, dar nu generează un profil unic de nevoie; sprijinul trebuie adaptat mai degrabă combinației concrete de nevoi ale fiecărui elev.

Cercetarea arată că nu este suficient ca sprijinul să existe. Pentru a produce valoare deplină, intervenția trebuie să fie recognoscibilă, relevantă pentru beneficiar, conectată cu schimbări vizibile și adaptată etapei de dezvoltare a copilului. Prioritățile pentru perioada următoare sunt consolidarea intervențiilor soft cu utilitate ridicată, dezvoltarea consilierii ca element central al tranziției către viața adultă, transformarea digitalizării în competențe efective și o comunicare mai clară a programelor și a sursei sprijinului primit.

Context

În actualul ciclu de programare, accesul copiilor și tinerilor la educație și sprijin pentru participarea școlară este susținut printr-un ansamblu divers de programe și instrumente de finanțare. Unele dintre acestea includ intervenții adresate direct elevilor – precum activități remediale, măsuri de prevenire a abandonului școlar, consiliere, orientare profesională, sprijin material sau dezvoltarea competențelor –, în timp ce altele contribuie indirect la îmbunătățirea experienței educaționale prin investiții în infrastructură, dotări și servicii conexe. Din perspectiva elevilor, aceste intervenții nu sunt însă întotdeauna percepute sau recunoscute prin programul ori sursa de finanțare care le susține. Cercetarea analizează, prin urmare, atât gradul de recunoaștere a programelor și participarea declarată la programele investigate, cât și accesul la forme concrete de sprijin și schimbările pe care copiii și tinerii le asociază experienței lor școlare.

- **Planul Național de Redresare și Reziliență (PNRR)** include, prin Componenta 15 – Educație, intervenții care acoperă educația timpurie, prevenirea părăsirii timpurii a școlii, învățământul profesional și dual, digitalizarea și infrastructura educațională, precum și măsuri privind guvernanta sistemului de învățământ. Între intervențiile cu relevanță directă pentru populația școlară se află Programul Național pentru Reducerea Abandonului Școlar (PNRAS), destinat unităților de învățământ cu risc ridicat de abandon. În cadrul prezentei cercetări, PNRAS nu a fost analizat ca o categorie distinctă de participare, fiind inclus în contextul mai larg al intervențiilor derulate prin PNRR.¹
- **Programul Educație și Ocupare (PEO)** finanțează intervenții în domeniul educației și ocupării, inclusiv măsuri adresate direct elevilor, tinerilor și persoanelor aparținând grupurilor dezavantajate. Din perspectiva acestei cercetări, programul este relevant în special prin intervențiile destinate participării educaționale, prevenirii abandonului, dezvoltării competențelor și facilitării tranziției de la educație către ocupare.²
- **Programul Incluziune și Demnitate Socială (PIDS)** urmărește reducerea sărăciei și excluziunii sociale prin intervenții integrate pentru grupuri vulnerabile. Copiii aflați în risc de sărăcie și excluziune socială constituie una dintre categoriile relevante de beneficiari, intervențiile putând combina sprijinul educațional cu servicii sociale, materiale și comunitare.³
- Pentru **Programul Tranziție Justă (PTJ)** și **Programul Dezvoltare Durabilă (PDD)**, legătura cu elevii este în principal indirectă. PTJ vizează în primul rând reducerea efectelor sociale și economice ale tranziției către neutralitatea climatică în teritoriile eligibile, iar PDD finanțează intervenții în domenii precum infrastructura de mediu, adaptarea la schimbările climatice și eficiența energetică. În consecință, elevii nu reprezintă grupuri țintă centrale ale acestor două programe, chiar dacă pot beneficia indirect de unele dintre investițiile realizate.
- **Programele Regionale 2021–2027** includ investiții în infrastructura și dotarea unităților de învățământ și, în funcție de regiune, măsuri destinate îmbunătățirii accesului și calității educației. Beneficiile pentru elevi pot fi astfel directe și vizibile – prin modernizarea spațiilor,

¹ În versiunea revizuită din 2026, costul total estimat al PNRR al României este de aproximativ 20,1 miliarde euro.

² La momentul realizării analizei, valoarea totală a proiectelor contractate prin PEO era de aproximativ 19,92 miliarde lei, iar plățile validate de aproximativ 4,29 miliarde lei, reprezentând circa 21,5% din valoarea contractată.

³ PIDS dispunea de o alocare inițială de aproximativ 4,15 miliarde euro; valoarea proiectelor contractate era de aproximativ 22,4 miliarde lei, iar plățile validate de aproximativ 5,62 miliarde lei.

Sursa datelor privind structura programelor și situația financiară: date publicate de MIPE.

echipamente sau infrastructură educațională –, chiar dacă aceștia nu identifică întotdeauna programul sau sursa de finanțare a investiției.

Elevii sunt beneficiari direcți în special ai intervențiilor derulate prin PNRR, PEO și, pentru anumite grupuri și tipuri de sprijin, prin PIDS și Programele Regionale. În cazul PTJ și PDD, relația cu populația școlară este mai degrabă indirectă. Această diferență este importantă pentru interpretarea rezultatelor privind gradul de cunoaștere și participare la programe: probabilitatea ca elevii să identifice un program este influențată nu numai de accesul efectiv la o intervenție, ci și de caracterul direct sau indirect al acesteia și de vizibilitatea sursei de finanțare.

1. Metodologie și profilul respondenților

1.1. Obiectivele cercetării și metodologia

Cercetarea urmărește să surprindă modul în care elevii percep și recunosc contactul lor cu programele și formele de sprijin educațional analizate, precum și felul în care evaluează utilitatea și schimbările asociate experiențelor de care declară că au beneficiat. Studiul nu măsoară factual participarea la programe pe baza unor registre administrative, ci analizează participarea declarată, gradul de recunoaștere a programelor și percepțiile respondenților asupra sprijinului primit.

În mod specific, analiza vizează patru dimensiuni principale:

1. recunoașterea programelor și participarea declarată la acestea;
2. percepția asupra accesului la activități, servicii și resurse de sprijin;
3. schimbările educaționale, personale și sociale pe care respondenții le asociază experiențelor de participare; și
4. nevoile percepute de sprijin pentru continuarea parcursului educațional și pregătirea tranziției către viața adultă.

Datele au fost colectate în perioada mai–iunie 2026, la nivel național, în unități de învățământ de stat din sistemul preuniversitar. Unitățile școlare au fost selectate aleatoriu pe baza datelor SIIR disponibile pentru fiecare județ, fiind incluse niveluri de educație de la ciclul primar până la cel liceal, precum și unități sau centre de educație incluzivă. Limitarea cercetării la învățământul de stat a avut în vedere și faptul că o parte dintre programele analizate includ intervenții destinate exclusiv sau preponderent unităților și elevilor din sistemul public de educație.

Chestionarul a fost adaptat vârstei respondenților și administrat diferențiat în funcție de ciclul educațional. Pentru elevii din ciclul primar, informațiile au fost furnizate de părinți sau tutori, în timp ce la nivel gimnazial și liceal chestionarul a fost completat de elevi. Această diferență de respondent este relevantă pentru interpretarea comparațiilor între ciclurile educaționale.

Baza finală de analiză cuprinde 729 de respondenți. În urma ponderării, aproximativ 38% dintre cazuri sunt aferente ciclului primar, 29% ciclului gimnazial și 32% ciclului liceal. Analizele prezentate în raport utilizează baza ponderată. Prin designul de eșantionare și procedura de ponderare, rezultatele sunt generalizabile la populația elevilor înscriși în învățământul preuniversitar de stat de masă, în limitele preciziei asociate volumului eșantionului. Pentru un eșantion de 729 de respondenți, marja maximă teoretică de eroare este de aproximativ $\pm 3,7$ puncte procentuale, la un nivel de încredere de 95%.

În ceea ce privește strategia de analiză, raportul combină statistici descriptive cu analize bivariate menite să identifice diferențe între principalele categorii de respondenți și relații între participarea la programe, accesul la sprijin și rezultatele percepute. Pentru măsurarea expunerii cumulate a fost construit un indice al participării, definit prin numărul programelor concrete identificate de fiecare

respondent. În situațiile în care respondentul nu își amintea programul sau informația disponibilă nu permitea stabilirea numărului de programe, indicele a fost tratat ca valoare lipsă. Mediile privind utilitatea diferitelor activități au fost calculate exclusiv pentru respondenții care au declarat că au beneficiat de activitatea respectivă.

Semnificația statistică a diferențelor și asocierilor identificate este raportată în note de subsol, pentru a păstra textul principal centrat pe interpretarea rezultatelor.⁴

Limitări metodologice

Rezultatele trebuie interpretate în raport cu câteva limitări care decurg din designului cercetării:

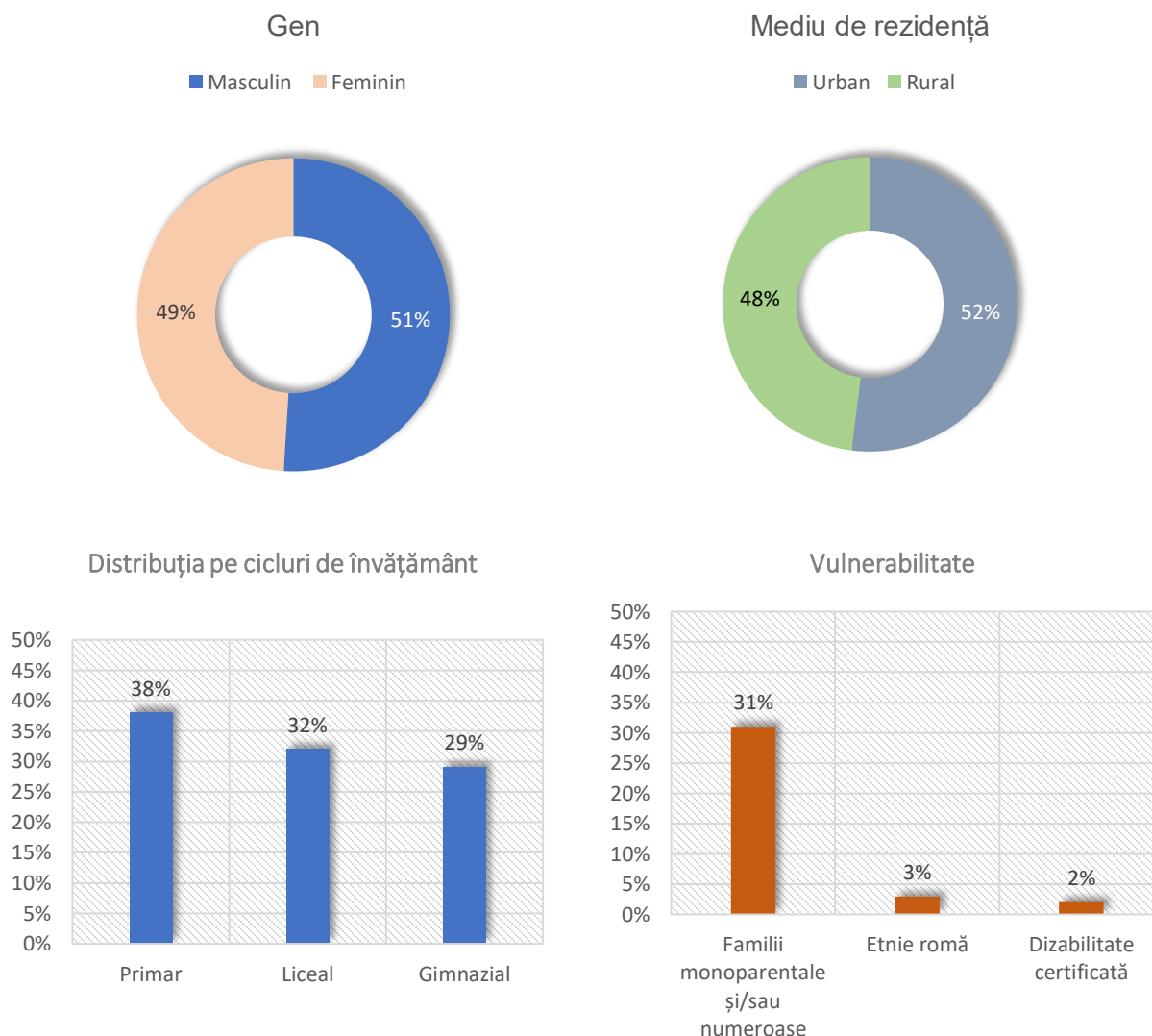
- studiul se bazează pe date declarative și perceptuale, nu pe evidențe administrative privind participarea efectivă la programe sau accesul la servicii. Informațiile reflectă ceea ce elevii sau, în cazul ciclului primar, părinții ori tutorii își amintesc, recunosc și atribuie experienței lor educaționale.
- întrebările privind participarea se referă, în unele cazuri, la experiențe desfășurate pe parcursul ultimilor 2–3 ani. Pot interveni astfel dificultăți de rememorare, de recunoaștere a denumirii programului sau de identificare a sursei de finanțare prin care a fost furnizată o anumită activitate. Din acest motiv, accesul declarat la activități sau servicii concrete nu a fost atribuit automat unui anumit program, iar situațiile în care participarea la un program nu a putut fi stabilită cu suficientă claritate au fost tratate separat.
- numărul respondenților care declară participarea la anumite programe sau care aparțin unor subgrupuri socio-demografice specifice este, în unele cazuri, redus, ceea ce limitează robustețea comparațiilor și impune prudență în interpretarea diferențelor observate.
- comparațiile între ciclurile educaționale trebuie interpretate ținând cont de faptul că, pentru ciclul primar, informațiile provin de la părinți sau tutori, în timp ce la nivel gimnazial și liceal răspund direct elevii. Diferențele identificate pot reflecta astfel atât experiențe educaționale distincte, cât și perspective diferite asupra acestora.
- designul cercetării este unul observațional și perceptual. Analizele permit identificarea unor asocieri între participarea declarată, sprijinul perceput și schimbările raportate, dar nu permit estimarea unor efecte cauzale și nici verificarea factuală a apartenenței unei activități la un anumit program.

1.2. Profilul respondenților

Baza analizată cuprinde 729 de respondenți, distribuiți relativ echilibrat din perspectiva principalelor caracteristici socio-demografice. După ponderare, 38% dintre respondenți sunt aferenți ciclului primar, 29% ciclului gimnazial și 32% ciclului liceal. Distribuția în funcție de gen este aproape egală – 51% băieți și 49% fete –, iar din punct de vedere al mediului de rezidență 52% provin din mediul urban și 48% din mediul rural.

⁴ În funcție de tipul și distribuția variabilelor analizate au fost utilizate teste χ^2 sau Fisher pentru variabile categoriale, comparații ale mediilor și analize de corelație. Pentru comparațiile în care ipotezele privind omogenitatea varianțelor nu au fost îndeplinite au fost utilizate proceduri robuste, precum testul Welch și comparațiile post-hoc Games–Howell.

Figura 1 Distribuția respondenților în funcție de gen, mediu de rezidență, cicluri de învățământ și elemente de vulnerabilitate



Pentru analiza diferențelor asociate unor situații de vulnerabilitate a fost construit un indice compozit care include trei dimensiuni disponibile în baza de date: apartenența la o familie monoparentală sau cu mai mult de trei copii, existența unei dizabilități certificate și apartenența la etnia romă. Aproximativ 35% dintre respondenții pentru care au fost disponibile informații complete îndeplinesc cel puțin unul dintre aceste criterii, în timp ce 65% nu prezintă niciunul dintre criteriile incluse în indice.

La nivelul componentelor individuale, 31% dintre respondenții cu răspuns valid provin din familii monoparentale și/sau numeroase, 3% se declară de etnie romă, iar aproximativ 2% declară existența unei dizabilități certificate⁵. Aceste ultime două categorii au efective reduse în eșantion și

⁵ Potrivit datelor ANPDCA, la 31 martie 2026 erau înregistrați 87.054 de copii cu dizabilități, reprezentând aproximativ 2,3% din totalul minorilor din România. Pondere observată în eșantion este, prin urmare, apropiată de nivelul înregistrat în datele administrative naționale.

sunt analizate separat numai acolo unde datele permit formularea unor observații relevante, rezultatele fiind interpretate cu prudență.

2. Recunoașterea programelor și accesul declarat la forme de sprijin

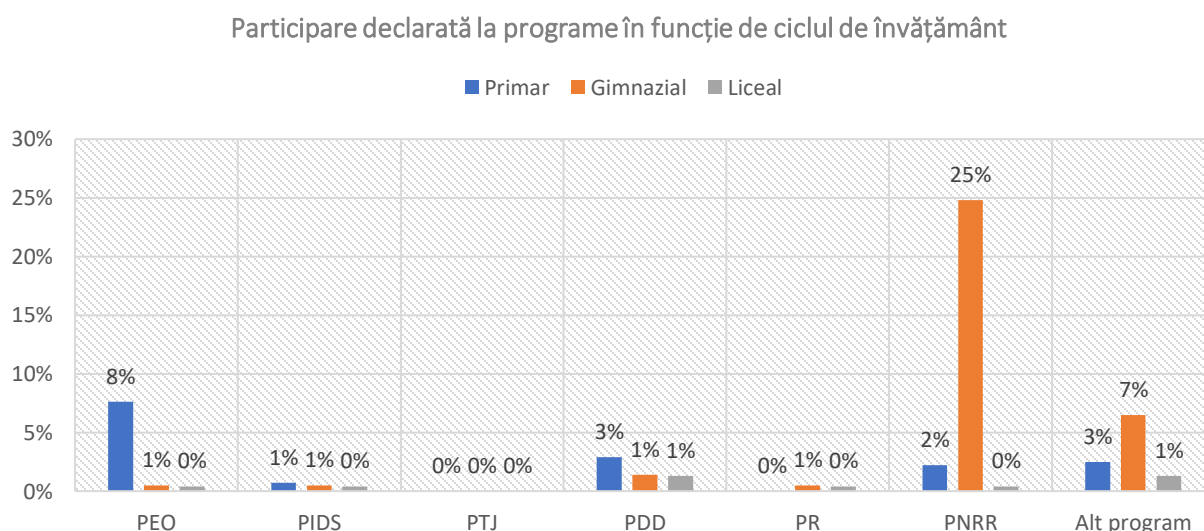
Acest capitol analizează modul în care elevii și, pentru ciclul primar, părinții sau tutorii recunosc participarea la programele investigate și percep accesul la diferite forme de sprijin educațional. Rezultatele nu descriu participarea verificată prin evidențe administrative, ci reflectă capacitatea respondenților de a identifica programele la care consideră că au participat și activitățile, serviciile sau resursele de care declară că au beneficiat.

Analiza distinge între trei niveluri complementare: vizibilitatea și recunoașterea programelor, experiența declarată a participării și accesul perceput la forme concrete de sprijin. Distincția este importantă deoarece elevii pot beneficia de activități sau investiții fără a cunoaște programul ori sursa de finanțare prin care acestea au fost furnizate. Recunoașterea unui program nu trebuie interpretată ca o măsură exhaustivă a expunerii efective la intervențiile finanțate.

2.1. Recunoașterea programelor și participarea declarată

Participarea declarată diferă considerabil în funcție de program și de ciclul educațional. PNRR este programul cel mai frecvent recunoscut la nivel gimnazial, unde aproximativ 25% dintre respondenți declară că au participat la o intervenție asociată acestuia. PEO este identificat mai ales la nivel primar, de aproximativ 8% dintre respondenți. PDD, PIDS și Programele Regionale sunt menționate mult mai rar, iar pentru PTJ nu a fost identificată participare declarată în baza analizată. Categoria „alt program” apare mai ales la nivel gimnazial, unde este menționată de aproximativ 7% dintre respondenți.

Figura 2 Participarea declarată la programele analizate, în funcție de ciclul de învățământ



Diferențele evidențiate în graficul anterior trebuie citite în primul rând ca diferențe de vizibilitate și recunoaștere a programelor de către respondenți, nu ca estimări ale ponderii reale a elevilor care au beneficiat de intervențiile respective. Programele cu activități mai direct asociate experienței școlare sau cu o identitate mai vizibilă pot fi mai ușor recunoscute, în timp ce intervențiile indirecte sau finanțările care nu sunt comunicate explicit beneficiarilor pot rămâne mai puțin identificabile. Un exemplu relevant este Programul Incluziune și Demnitate Socială (PIDS). Numai în cadrul

Priorității 10 – „Sprijin educațional pentru preșcolarii și elevii dezavantajați din învățământul de stat preșcolar, primar și gimnazial” –, în perioada 2023–2024 au fost înregistrați 497.688 de copii beneficiari unici⁶ Volumul beneficiarilor reprezintă aproximativ 23% din populația copiilor cu vârste între 3 și 14 ani din România. Cu toate acestea, PIDS este foarte puțin recunoscut în răspunsurile din cercetarea de față. Contrastul ilustrează clar faptul că recunoașterea programului de către beneficiari poate fi mult mai redusă decât acoperirea efectivă a intervenției și că, în multe situații, elevii sau familiile rețin mai degrabă forma concretă de sprijin decât programul sau sursa de finanțare prin care aceasta este furnizată.

La nivelul întregii cercetări, **capacitatea respondenților de a identifica în mod clar participarea la un program concret este relativ redusă**. Doar 14% dintre respondenți declară participarea la cel puțin un program. Alți 24% nu știu dacă au participat sau nu, în timp ce 62% declară că nu au participat la niciunul dintre programele menționate și nici la un alt program de sprijin derulat la nivel național.

Rezultatul sugerează existența unei diferențe importante între contactul perceput cu activități și forme de sprijin și capacitatea beneficiarilor de a identifica programul prin care acestea au fost oferite. Această interpretare este susținută și de rezultatele prezentate în secțiunile următoare, unde ponderile respondenților care declară accesul la diferite forme de sprijin sunt considerabil mai ridicate decât proporția celor care recunosc participarea la un program concret.

Recunoașterea participării la cel puțin un program **este ceva mai redusă** în rândul respondenților care prezintă cel puțin un criteriu de vulnerabilitate — 13%, comparativ cu 19% dintre cei fără vulnerabilitate identificată. Diferența nu este însă suficient de robustă statistic pentru a susține existența unei relații sistematice între profilul de vulnerabilitate și recunoașterea participării la programe.⁷

În funcție de mediul de rezidență, participarea declarată este ușor mai frecventă în mediul rural (20%) decât în mediul urban (16%), însă nici această diferență nu este semnificativă statistic.⁸ Prin urmare, datele nu indică un decalaj urban–rural clar în capacitatea respondenților de a identifica participarea la cel puțin un program. În schimb, ciclul educațional diferențiază puternic participarea declarată. Aproximativ 31% dintre respondenții de la nivel gimnazial identifică participarea la cel puțin un program, comparativ cu 20% în ciclul primar și numai 5% la liceu. Diferențele sunt semnificative statistic și au o intensitate moderată.³

Este relevant faptul că vizibilitatea programelor nu diferă semnificativ nici în funcție de mediul de rezidență, nici între copiii care prezintă cel puțin un criteriu de vulnerabilitate și ceilalți copii. Rezultatul trebuie privit în contextul în care o parte importantă a intervențiilor finanțate prin PEO și PIDS sunt orientate explicit către grupuri dezavantajate și către reducerea disparităților de acces la educație, inclusiv în comunitățile rurale. Datele cercetării nu indică însă o vizibilitate mai ridicată a programelor în rândul acestor categorii. Altfel spus, targetarea intervențiilor către anumite grupuri nu pare să se traducă într-o recunoaștere mai accentuată a programelor de către beneficiarii cărora acestea li se adresează.

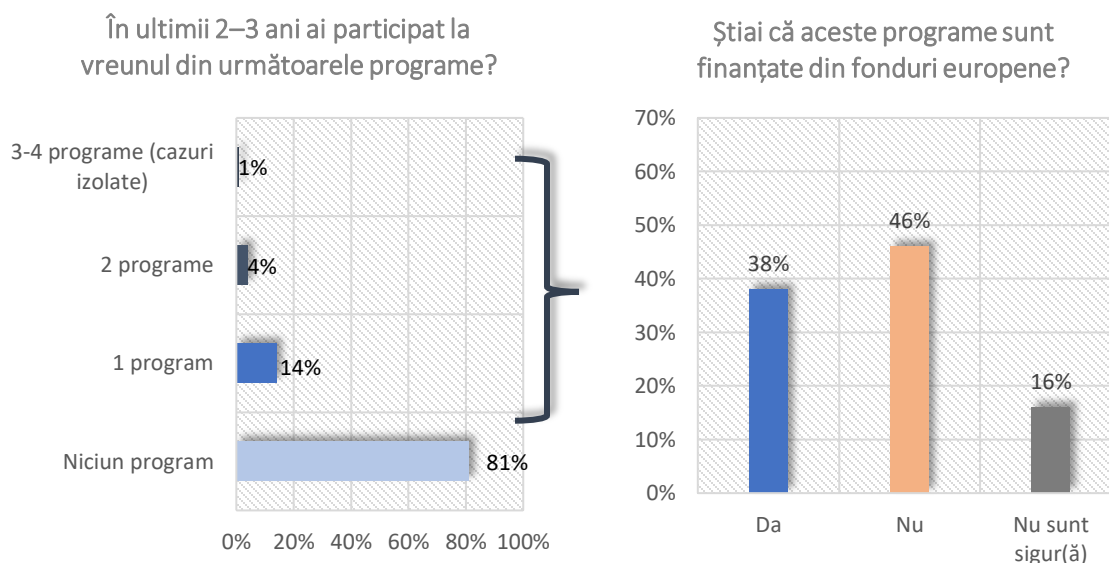
⁶ Dintre care aproximativ 49% din ciclul primar, 34% din ciclul gimnazial și 18% preșcolari.

⁷ Diferența între respondenții cu și fără criterii de vulnerabilitate nu este semnificativă statistic: $\chi^2(1)=3,16$, $p=.075$; Cramer's $V=.077$

⁸ Asocierea dintre ciclul educațional și participarea declarată la cel puțin un program este semnificativă statistic: $\chi^2(2)=44,22$, $p<.001$; Cramer's $V=.282$.

Diferența foarte mare dintre gimnaziu și liceu poate reflecta atât distribuția efectivă a intervențiilor analizate între nivelurile de educație, cât și gradul diferit de vizibilitate și memorabilitate a programelor pentru elevi. În lipsa unor date administrative individuale privind participarea, cele două mecanisme nu pot fi separate pe baza acestei cercetări.

Figura 3 Numărul programelor la care respondenții declară că au participat în ultimii 2–3 ani și cunoașterea finanțărilor lor europene



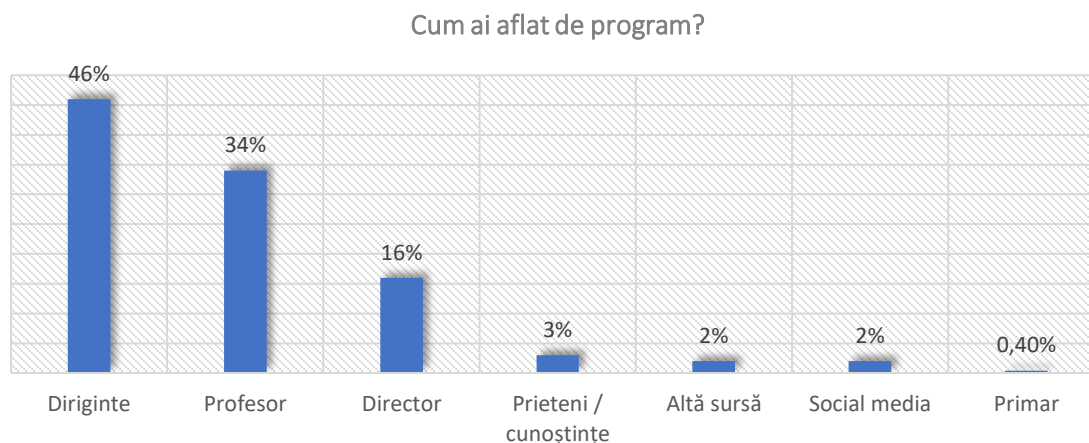
Vizibilitatea limitată a programelor este însoțită și de un nivel relativ redus de cunoaștere a sursei de finanțare. Dintre respondenții care declară că au participat la programe, 38% declară că știau că programele sunt finanțate din fonduri europene, în timp ce 46% nu cunoșteau acest lucru, iar 16% nu erau siguri. Cu alte cuvinte, aproape două treimi dintre respondenții care știu că au participat la programe nu pot identifica cu certitudine caracterul european al finanțării. Rezultatul întărește distincția dintre beneficierea percepută de activități și vizibilitatea programului sau a mecanismului de finanțare: pentru elevi, experiența concretă oferită de școală pare să fie mai ușor de recunoscut decât arhitectura programatică aflată în spatele acesteia.

2.2. Accesul și experiența participării

Școala reprezintă principalul canal prin care elevii află despre programele la care declară că au participat. Dintre respondenții pentru care întrebarea a fost aplicabilă, 94% indică cel puțin o sursă școlară de informare – dirigintele, profesorii sau directorul. Dirigintele este menționat cel mai frecvent (46%), urmat de profesori (34%) și de directorul școlii (16%). În comparație, canalele din afara școlii au un rol marginal: prietenii sau cunoștințele sunt menționate de 3%, social media de 2%, iar alte surse de 2%.

Rezultatul poziționează școala ca principal intermediar al comunicării dintre programe și beneficiarii lor. Această constatare este relevantă și în raport cu nivelul redus de recunoaștere a programelor și a finanțării europene prezentat anterior: dacă informarea ajunge la elevi aproape exclusiv prin intermediul școlii, vizibilitatea programului și a sursei sale de finanțare depinde în mare măsură de modul în care acestea sunt comunicate la nivelul unității de învățământ.

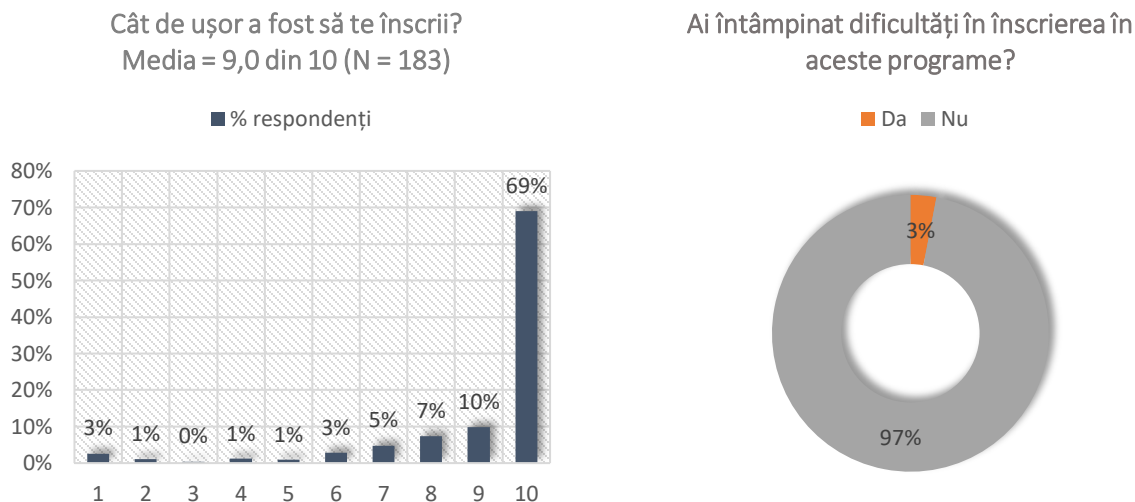
Figura 4 Principalele surse de informare privind programele la care respondenții declară că au participat



Rolul școlii ca sursă de informare este dominant la toate ciclurile de învățământ: sursele școlare sunt indicate de aproximativ 91% dintre respondenții din ciclul primar, 100% dintre cei de la gimnaziu și 88% dintre cei de la liceu. De asemenea, nu apar diferențe semnificative în funcție de mediul de rezidență sau de profilul de vulnerabilitate: școala este indicată ca sursă de informare de 96% dintre respondenții din mediul urban și 93% dintre cei din rural, respectiv de 94% dintre respondenții fără vulnerabilitate identificată și 93% dintre cei cu cel puțin un criteriu de vulnerabilitate.¹ Rolul central al școlii în informarea beneficiarilor este, așadar, transversal, fără diferențe relevante între mediile de rezidență sau între copiii cu și fără criterii de vulnerabilitate. Acest rezultat indică faptul că școala reprezintă principalul punct de acces comunicațional inclusiv pentru grupurile către care sunt orientate prioritar unele dintre intervențiile analizate.

Experiența înscrierii în programe este evaluată foarte favorabil de respondenții pentru care întrebarea a fost aplicabilă. Pe o scală de la 1 la 10, ușurința înscrierii înregistrează o medie de 9,0, iar aproximativ 69% dintre respondenți acordă nota maximă, 10 (N=183). Rezultatul indică faptul că, pentru elevii care recunosc experiența participării, procedura de acces nu este percepută în general ca o barieră.

Figura 5 Evaluarea experienței de înscriere în programele analizate



Evaluarea rămâne favorabilă indiferent de caracteristicile respondenților, însă apar unele diferențe între ciclurile educaționale. Ușurința înscrierii este evaluată cel mai bine la gimnaziu (9,47), urmat de ciclul primar (8,99) și liceu (8,26), diferența semnificativă fiind cea dintre gimnaziu și liceu. În schimb, nu apar diferențe semnificative între mediul urban și rural și nici între respondenții cu și fără criterii de vulnerabilitate.⁹

Dificultățile de înscriere sunt raportate de numai 3% dintre respondenții pentru care întrebarea a fost aplicabilă, respectiv de șapte persoane. Trei dintre acestea menționează birocrăția și procedurile administrative, alte trei criteriile de eligibilitate, iar o persoană insuficiența informațiilor. Având în vedere numărul foarte redus de cazuri, aceste răspunsuri au valoare exclusiv descriptivă și nu permit identificarea unor bariere sistematice de acces.

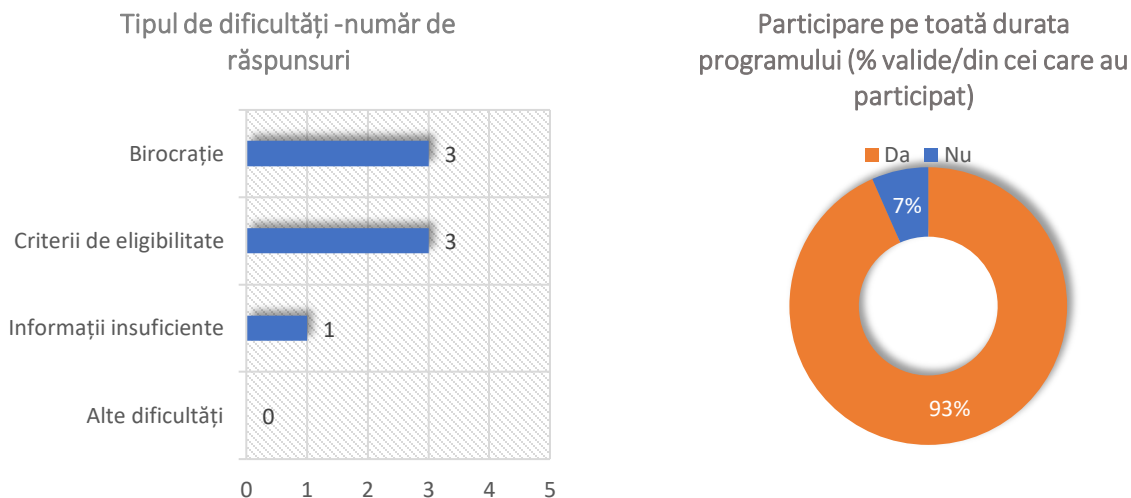
Continuitatea participării declarate este, de asemenea, foarte ridicată. Dintre respondenții pentru care întrebarea a fost aplicabilă, 93% declară că au participat la program pe întreaga sa durată, iar 7% că nu au participat până la final. Împreună cu evaluarea foarte favorabilă a înscrierii și cu ponderea redusă a dificultăților raportate, rezultatul conturează o experiență predominant pozitivă a accesului și participării în rândul beneficiarilor care recunosc programul la care au participat.

Participarea până la final este de aproximativ 95% în ciclul primar și 96% la gimnaziu, comparativ cu 83% la liceu. Diferența este semnificativă statistic, dar trebuie interpretată cu prudență din cauza efectivelor reduse din unele categorii. Nu apar diferențe semnificative în funcție de mediul de rezidență sau de profilul de vulnerabilitate.¹⁰

⁹ Diferențele între cicluri sunt semnificative statistic: Welch $F(2,84,39)=5,08$, $p=.008$; comparațiile Games–Howell indică o diferență semnificativă numai între gimnaziu și liceu ($p=.010$). Nu apar diferențe semnificative în funcție de mediul de rezidență ($F(1,181)=0,71$, $p=.400$) sau de profilul de vulnerabilitate ($F(1,171)=0,39$, $p=.532$).

¹⁰ Asocierea cu ciclul educațional: $\chi^2(2)=6,55$, $p=.038$; Cramer's $V=.196$. Pentru mediul de rezidență: Fisher exact, $p=1.000$; pentru profilul de vulnerabilitate: Fisher exact, $p=.334$.

Figura 6 Dificultăți întâmpinate la înscriere și participarea până la finalul programului



Rezultatele prezentate în această secțiune indică o distincție între vizibilitatea programelor și experiența celor care le recunosc. Deși proporția elevilor care pot identifica participarea la un program concret este redusă, respondenții care recunosc o astfel de participare descriu un acces facil, puține dificultăți la înscriere și o rată ridicată de participare până la final. Școala joacă un rol central în această experiență, fiind principalul canal prin care informația despre programe ajunge la beneficiari.

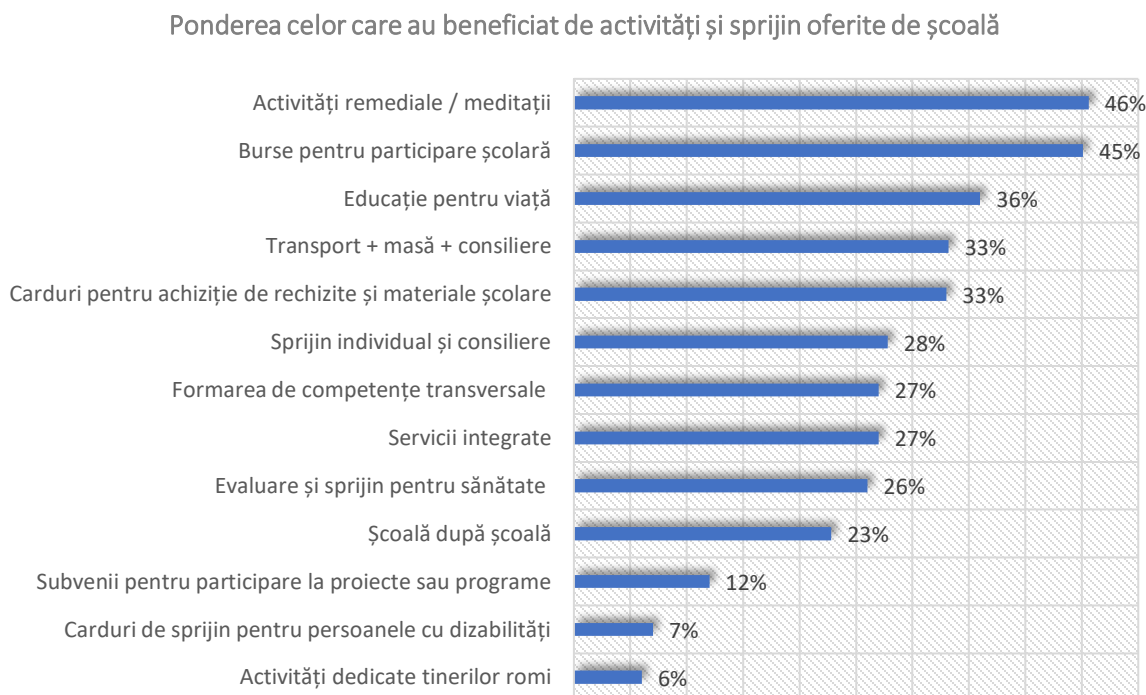
2.3. Formele concrete de sprijin și investițiile percepute în școală

Dincolo de capacitatea respondenților de a identifica programele la care au participat, cercetarea a urmărit și recunoașterea unor activități, servicii și forme concrete de sprijin de care elevii declară că au beneficiat în școală sau în afara acesteia. Această perspectivă permite surprinderea mai directă a experienței elevilor, inclusiv în situațiile în care aceștia nu cunosc sau nu își amintesc programul prin care sprijinul a fost furnizat. Beneficierea declarată de o anumită activitate nu înseamnă însă că aceasta a fost finanțată prin unul dintre programele analizate, motiv pentru care rezultatele privind formele de sprijin sunt prezentate distinct de participarea declarată la PEO, PNRR, PIDS sau celelalte programe.

Formele de sprijin cel mai frecvent recunoscute

Formele de sprijin cel mai frecvent recunoscute sunt cele aflate în legătură directă cu participarea și parcursul școlar. Aproape jumătate dintre respondenți declară că au beneficiat de activități remediale sau meditații organizate în școală (46%) și de burse pentru participare școlară (45%). Un al doilea grup de intervenții, menționat de aproximativ un sfert până la o treime dintre respondenți, include educația pentru viață (36%), transportul, masa și consilierea (33%), cardurile pentru rechizite și materiale școlare (33%), sprijinul individual și consilierea (28%), dezvoltarea competențelor transversale (27%), serviciile integrate (27%) și evaluarea și sprijinul pentru sănătate (26%). Formarea competențelor digitale este menționată de 18%, iar subvențiile pentru participarea la proiecte sau programe de 12%. Formele de sprijin adresate unor grupuri specifice au, firesc, ponderi mai reduse la nivelul întregului eșantion.

Figura 7 Principalele forme de sprijin de care respondenții declară că au beneficiat



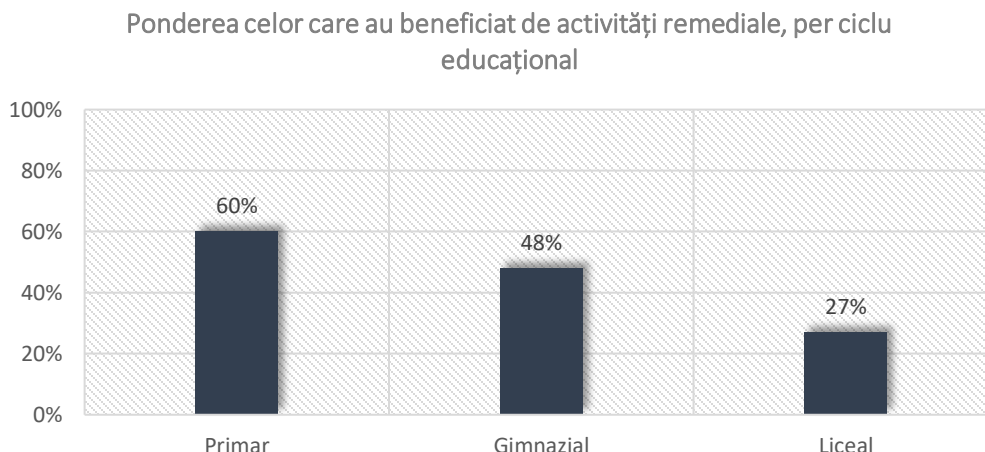
Unele dintre formele concrete de sprijin sunt recunoscute de respondenți în proporții considerabil mai mari decât programele prin care acestea sunt finanțate. De exemplu, 33% dintre respondenți declară că au beneficiat de carduri pentru achiziționarea de rechizite și materiale școlare. Ponderea este mult mai apropiată de amploarea intervenției „Sprijin educațional pentru preșcolarii și elevii dezavantajați din învățământul de stat”, finanțată prin Prioritatea 10 a PIDS, decât de nivelul foarte redus de recunoaștere a PIDS ca program. Intervenția este încă în derulare, iar numărul beneficiarilor cumulați se apropie de o treime din populația de copii din grupele de vârstă eligibile. Exemplul susține încă o dată ideea că beneficiarii recunosc mai ușor forma concretă de sprijin primită decât programul prin care aceasta este finanțată.

O precauție suplimentară este necesară în interpretarea formelor de sprijin adresate unor grupuri specifice. În eșantion, aproximativ 2% dintre respondenți declară existența unei dizabilități certificate, în timp ce 7% declară că au beneficiat de carduri/vouchere destinate persoanelor cu dizabilități. Similar, aproximativ 3% dintre respondenți se autoidentifică drept romi, în timp ce 6% declară participarea la activități sau programe destinate copiilor și tinerilor romi. Aceste diferențe nu trebuie interpretate ca inconsistențe ale răspunsurilor. Etnia și situația de dizabilitate sunt înregistrate în cercetare pe baza declarației respondentului, în timp ce eligibilitatea pentru intervențiile targetate este stabilită în implementarea programelor pe baza criteriilor și documentelor administrative specifice. În consecință, ponderea autodeclarată a unor caracteristici de vulnerabilitate în sondaj poate fi inferioară ponderii beneficiarilor identificați administrativ ca eligibili pentru măsurile respective. Diferențele au fost menținute în analiză tocmai pentru că cele două tipuri de indicatori măsoară lucruri diferite: unul surprinde caracteristici declarate de respondent, iar celălalt beneficierea declarată de o intervenție a cărei eligibilitate este stabilită administrativ. Ele ilustrează limitele utilizării exclusive a autodeclarării pentru estimarea dimensiunii

unor grupuri vulnerabile și recomandă prudență în raportarea volumului intervențiilor targetate la profilul socio-demografic declarat în sondaj.

Activitățile remediale

Figura 8 Beneficierea declarată de activități remediale, în funcție de ciclul educațional



Activitățile remediale reprezintă forma de sprijin cel mai frecvent menționată, 46% dintre respondenți declarând că au beneficiat de acestea. Procentul exprimă accesul declarat la această formă de sprijin și nu trebuie interpretat ca pondere a elevilor care au nevoie de remediere școlară. Beneficierea diferă substanțial între ciclurile educaționale: activitățile remediale sunt raportate de aproximativ 60% dintre respondenții din ciclul primar, 48% dintre cei de la gimnaziu și 27% dintre cei de la liceu.¹¹ Ponderea mai ridicată înregistrată în ciclul primar trebuie interpretată și în raport cu cadrul instituțional de organizare a activităților remediale. Modificările introduse prin Legea nr. 141/2025 au inclus majorarea normei didactice, iar metodologia de aplicare a orientat orele suplimentare ale învățătorilor inclusiv către activități remediale. Diferențele dintre cicluri pot reflecta, prin urmare, nu doar nevoi educaționale diferite, ci și disponibilitatea și organizarea instituțională diferită a acestei forme de sprijin.

Legătura dintre recunoașterea programelor și formele concrete de sprijin

Recunoașterea participării la un program este asociată cu o expunere percepută mai largă la forme concrete de sprijin. De exemplu, activitățile remediale sunt raportate de 69% dintre respondenții care identifică participarea la cel puțin un program, comparativ cu 39% dintre cei care nu identifică participarea la un program concret¹².

Același pattern apare pentru numeroase alte forme de sprijin. Cele mai mari diferențe se înregistrează pentru serviciile integrate (58% față de 20%), cardurile pentru rechizite și materiale școlare (57% față de 27%), programul „Școală după școală” (44% față de 17%), sprijinul individual și consilierea (46% față de 25%) și educația pentru viață (55% față de 32%). Diferențe apar și pentru dezvoltarea competențelor transversale, transport, masă și consiliere și subvențiile pentru participarea la proiecte sau programe. În schimb, bursele pentru participare școlară sunt raportate mai frecvent de respondenții care nu identifică participarea la un program concret (49%, comparativ

¹¹ Asocierea dintre ciclul educațional și beneficierea declarată de activități remediale este semnificativă statistic: $\chi^2(2)=56,68$, $p<.001$; Cramer's $V=.279$.

¹² $\chi^2(1)=31,23$, $p<.001$; Cramer's $V=.237$

cu 32%). Pentru competențele digitale, sprijinul pentru sănătate și formele de sprijin adresate unor grupuri specifice nu apar diferențe semnificative.

Rezultatele indică faptul că **respondenții care recunosc participarea la un program tind să descrie o experiență de sprijin mai diversificată, care combină mai frecvent intervenții educaționale, servicii și forme de sprijin material.** Relația este însă una de asociere: datele nu permit stabilirea faptului că activitățile respective au fost finanțate prin programul pe care respondentul îl identifică.

Dintre programele analizate individual, PNRR prezintă cele mai numeroase asocieri cu formele concrete de sprijin raportate de respondenți. Cei care identifică participarea la PNRR declară considerabil mai frecvent că au beneficiat de servicii integrate (78% față de 22%), activități remediale (80% față de 42%), sprijin individual sau consiliere (57% față de 25%) și subvenții pentru participarea la proiecte sau programe (34% față de 10%). În schimb, bursele pentru participare școlară sunt raportate mai rar de respondenții care identifică PNRR (13% față de 48%)¹³.

În cazul PEO, respondenții care identifică participarea la program raportează mai frecvent accesul la „Școală după școală” (70% față de 21%), carduri pentru rechizite și materiale școlare (83% față de 31%) și burse (75% față de 44%). Rezultatele trebuie însă interpretate cu prudență, deoarece numărul neponderat al respondenților care identifică PEO este redus (n=19).¹⁴

Aceste rezultate evidențiază contrastul între vizibilitatea programelor și vizibilitatea sprijinului concret. Proporția respondenților care pot identifica participarea la un program este relativ redusă, în timp ce ponderi considerabil mai mari declară că au beneficiat de activități educaționale, servicii sau forme de sprijin material. În același timp, cei care recunosc participarea la programe raportează, în general, un portofoliu mai diversificat de forme de sprijin. Intervenția concretă pare, astfel, să fie mai ușor recunoscută pentru beneficiar decât programul sau mecanismul de finanțare aflat în spatele acesteia. Datele evidențiază însă asocieri și nu permit atribuirea activităților raportate unui anumit program sau estimarea efectului acestuia.

Pregătirea pentru viața adultă și tranziția către piața muncii

Pe măsură ce elevii avansează în parcursul educațional, formele de sprijin analizate includ tot mai multe activități orientate către dezvoltarea competențelor, orientarea profesională și pregătirea tranziției către viața adultă. La nivel gimnazial, consilierea și orientarea în carieră este activitatea specifică cel mai frecvent menționată, de 49% dintre respondenți, urmată de sprijinul individual și consilierea pentru situații dificile (44%). Aproximativ un sfert dintre elevi declară participarea la proiecte antreprenoriale (25%), iar 20% menționează vizite la potențiali angajatori.

Legătura cu participarea la programe – gimnaziu

La nivel gimnazial, elevii care identifică participarea la cel puțin un program declară mult mai frecvent accesul la activități de pregătire pentru viața adultă. Diferența este deosebit de pronunțată pentru proiectele antreprenoriale, menționate de 59,6% dintre participanții la programe, comparativ cu 9,4% dintre cei care nu declară participarea la un program, și pentru consilierea și orientarea în

¹³ servicii integrate (78% față de 22%; $\chi^2(1)=89,75$, $p<.001$; $V=.352$), activități remediale (80% față de 42%; $\chi^2(1)=31,36$, $p<.001$; $V=.208$), subvenții pentru participarea la proiecte sau programe (34% față de 10%; $\chi^2(1)=29,76$, $p<.001$; $V=.202$) și sprijin individual sau consiliere (57% față de 25%; $\chi^2(1)=26,82$, $p<.001$; $V=.193$). bursele (13% față de 48%; $\chi^2(1)=26,57$, $p<.001$; $V=.191$). Au fost identificate și asocieri de intensitate mai redusă cu educația pentru viață, competențele transversale, cardurile pentru rechizite, transportul, masa și consilierea și programul „Școală după școală”.

¹⁴ „Școală după școală” (70% față de 21%; Fisher $p<.001$; $V=.247$), carduri pentru rechizite și materiale școlare (83% față de 31%; Fisher $p<.001$; $V=.199$) și burse (75% față de 44%; Fisher $p=.003$; $V=.111$)

carieră (80,7% față de 34,1%). Diferențe semnificative apar și pentru sprijinul individual și consilierea în situații dificile (61,4% față de 36,4%), precum și pentru vizitele la potențiali angajatori (29,8% față de 14,8%).¹⁵ Asocierile sunt mai puternice pentru activitățile care depășesc oferta educațională curentă și presupun o componentă mai explicită de orientare către carieră sau lumea muncii, în special proiectele antreprenoriale și consilierea în carieră. Rezultatul sugerează că participarea declarată la programe este asociată nu numai cu un volum mai mare de sprijin, ci și cu diversificarea experiențelor educaționale la care elevii declară că au acces.

Rural și vulnerabilitate

Profilul de vulnerabilitate nu diferențiază semnificativ accesul declarat la niciuna dintre cele patru activități analizate la nivel gimnazial. În schimb, apare o diferență teritorială pentru sprijinul individual și consilierea în situații dificile, raportate considerabil mai frecvent în mediul rural decât în cel urban (58,7% față de 29,1%).¹⁶ Pentru celelalte activități analizate nu se conturează diferențe relevante în funcție de mediul de rezidență.

Activități specifice pentru gimnaziu

La nivelul programelor individuale, PNRR prezintă cea mai clară asociere cu activitățile de pregătire pentru viața adultă analizate la gimnaziu. Elevii care identifică participarea la PNRR declară mai frecvent accesul la toate cele patru tipuri de activități, diferențele fiind deosebit de mari pentru proiectele antreprenoriale (62,3% față de 12,4%) și pentru consilierea și orientarea în carieră (84,9% față de 37,3%).¹⁷ Pentru PEO, numărul respondenților de la gimnaziu care identifică participarea la program este prea redus pentru formularea unei concluzii.

Activități specifice pentru liceu

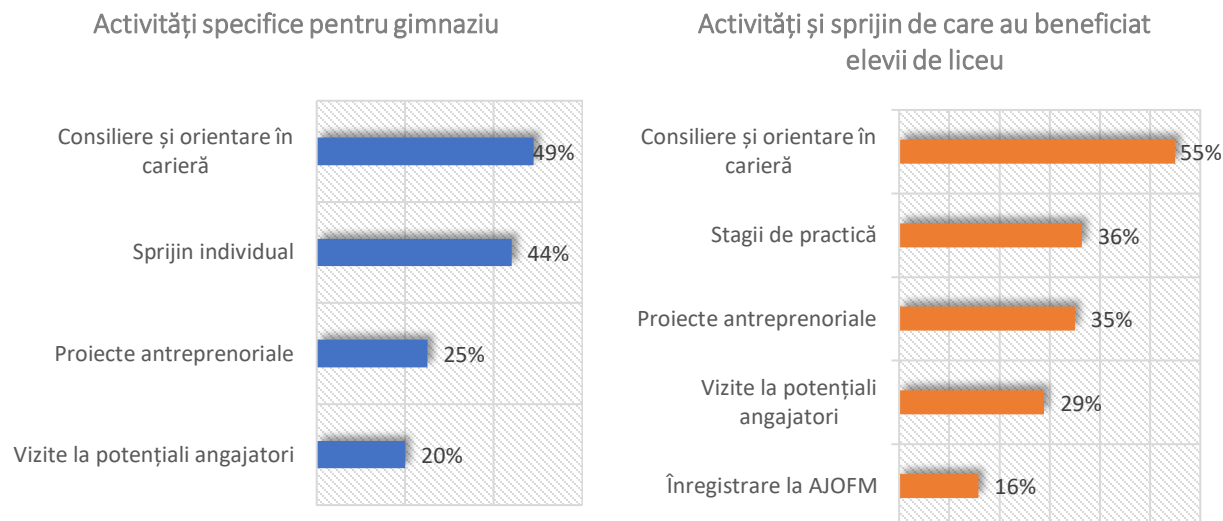
La liceu, portofoliul activităților orientate către tranziția spre viața adultă și piața muncii este mai diversificat. Consilierea și orientarea în carieră rămâne activitatea cel mai frecvent raportată (55%), urmată de stagiile de practică și formarea profesională (câte aproximativ 36%) și proiectele antreprenoriale (35%). Aproape trei din zece respondenți menționează vizite la potențiali angajatori (29%), iar aproximativ un sfert calificarea profesională (24%). Alte forme de sprijin, mai apropiate de intrarea efectivă pe piața muncii, sunt raportate de ponderi mai reduse: sprijin pentru începerea unei afaceri (22%), subvenții pentru angajare (19%), înregistrare la AJOFM și stagii de ucenicie (câte 16% fiecare). Ultimele categorii trebuie interpretate cu prudență, având în vedere că majoritatea respondenților de liceu sunt minori. În special răspunsurile privind sprijinul pentru începerea unei afaceri, subvențiile pentru angajare sau înregistrarea la AJOFM pot reflecta informarea, consilierea sau pregătirea pentru accesarea ulterioară a acestor măsuri, și nu neapărat beneficierea efectivă de un instrument de ocupare.

¹⁵ Proiecte antreprenoriale: $\chi^2(1)=53,36$, $p<.001$; $\phi=.537$; consiliere și orientare în carieră: $\chi^2(1)=34,36$, $p<.001$; $\phi=.430$; sprijin individual/consiliere: $\chi^2(1)=10,00$, $p=.002$; $\phi=.232$; vizite la angajatori: $\chi^2(1)=5,65$, $p=.017$; $\phi=.175$.

¹⁶ $\chi^2(1)=19,01$, $p<.001$; $\phi=.298$.

¹⁷ proiecte antreprenoriale $\chi^2(1)=53,16$, $p<.001$; $\phi=.498$; orientare în carieră $\chi^2(1)=36,21$, $p<.001$; $\phi=.411$.

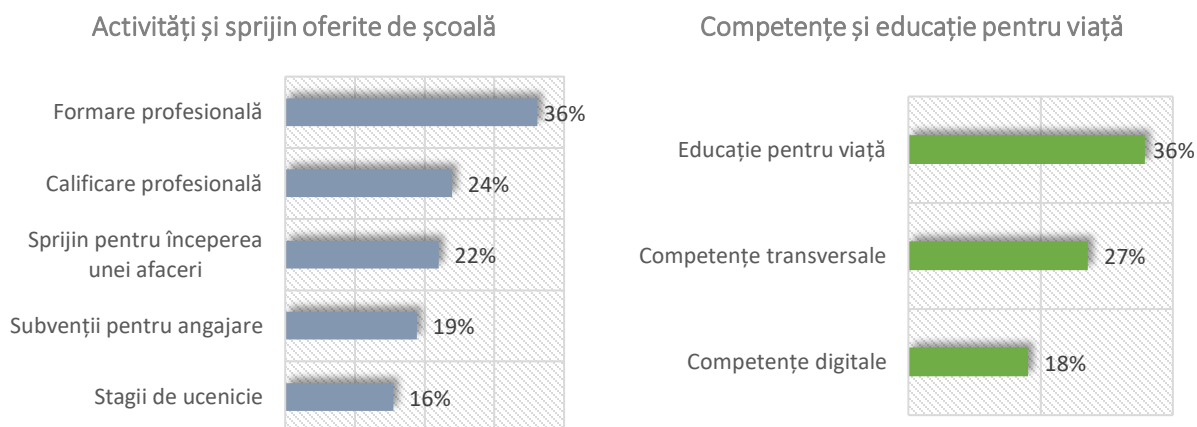
Figura 9 Activități de orientare, dezvoltare a competențelor și pregătire pentru viața adultă, în funcție de ciclul educațional



Competențe generale și educație pentru viață

Dincolo de activitățile specifice anumitor cicluri educaționale, cercetarea a urmărit și accesul declarat la forme de sprijin pentru dezvoltarea unor **competențe generale**. Dintre acestea, activitățile de educație pentru viață sunt cel mai frecvent menționate, de 36% dintre respondenți, urmate de activitățile pentru dezvoltarea competențelor transversale (27%) și de cele pentru dezvoltarea competențelor digitale (18%).

Figura 10 Accesul declarat la activități pentru dezvoltarea competențelor generale



Rezultatele indică o prezență mai vizibilă a activităților cu caracter general de pregătire pentru viață decât a celor orientate explicit către **competențe transversale sau digitale**. În special ponderea relativ redusă a respondenților care declară accesul la activități de dezvoltare a competențelor digitale este relevantă în contextul în care digitalizarea reprezintă una dintre direcțiile importante ale investițiilor educaționale analizate.

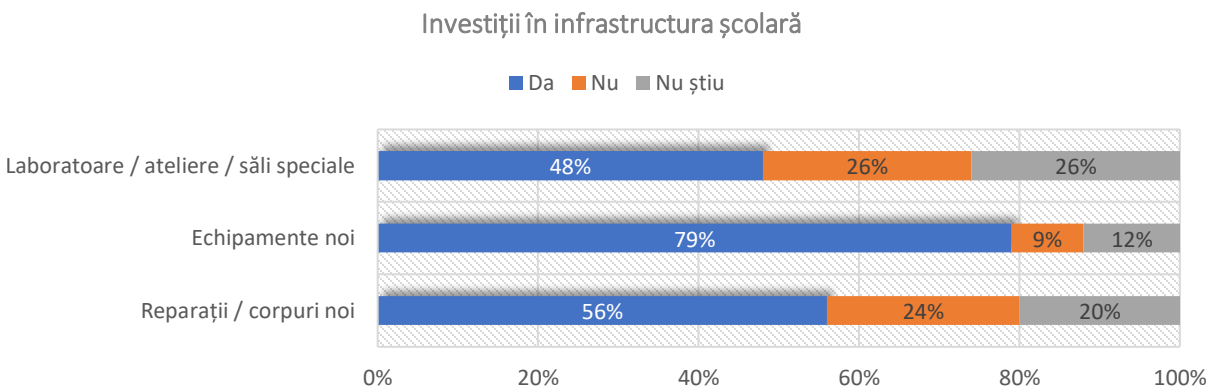
Analizele privind legătura dintre programe, în special PEO/PIDS și activitățile profesionale sunt, la rândul lor, limitate de numărul foarte redus de participanți la cele două programe la nivel liceal. PEO

și PIDS reprezintă aproximativ 1–2% dintre beneficiarii declarați ai unora dintre activitățile profesionale menționate, iar testele nu indică asocieri semnificative pentru stagii de practică, vizite la potențiali angajatori, sprijin pentru începerea unei afaceri, subvenții pentru angajare sau formare profesională.

Investițiile percepute în infrastructura școlară

În completarea activităților și formelor de sprijin adresate direct elevilor, cercetarea a urmărit și investițiile pe care respondenții le-au observat în infrastructura și dotările școlii. Aceste investiții au o vizibilitate considerabil mai ridicată decât programele prin care pot fi finanțate. Dintre respondenții cu răspuns valid, 79% declară că în școala lor au fost aduse echipamente noi, 56% menționează realizarea unor reparații sau construirea unor corpuri noi, iar 48% indică amenajarea unor laboratoare, ateliere sau săli destinate activităților speciale. Gradul de vizibilitate diferă însă în funcție de tipul investiției. Doar 12% nu știu dacă școala a beneficiat de echipamente noi, în timp ce proporția crește la 20% pentru reparații sau corpuri noi și la 26% pentru laboratoare, ateliere sau săli speciale. Dotările cu echipamente par, astfel, forma de investiție cel mai ușor observabilă de către elevi și familiile acestora. Rezultatul consolidează diferența observată pe parcursul capitolului între vizibilitatea intervenției concrete și vizibilitatea programului care o susține. În timp ce numai o proporție redusă dintre respondenți poate identifica participarea la programele analizate și doar 38% dintre cei care declară participarea știu că acestea sunt finanțate din fonduri europene, investițiile tangibile realizate la nivelul școlii sunt recunoscute de ponderi mult mai mari ale respondenților. Beneficiarii par să observe cu ușurință schimbarea produsă în mediul școlar, fără ca aceasta să fie în mod necesar asociată cu programul sau sursa de finanțare care a făcut-o posibilă.

Figura 11 Investițiile în infrastructura și dotările școlii observate de respondenți



Este de asemenea de remarcat și contrastul dintre vizibilitatea ridicată a dotărilor cu echipamente noi (79%) și ponderea considerabil mai redusă a respondenților care declară că au beneficiat de activități pentru dezvoltarea competențelor digitale (18%). Cele două rezultate măsoară dimensiuni diferite și nu pot fi puse într-o relație directă de tip cauză–efect, însă sugerează că modernizarea percepută a bazei materiale este mult mai vizibilă decât participarea la activități explicite de dezvoltare a competențelor digitale.

Rezultatele acestui capitol evidențiază faptul că **experiența concretă a sprijinului este mult mai vizibilă pentru elevi decât arhitectura programatică prin care acesta este furnizat**. Respondenții identifică într-o proporție importantă activități remediale, burse, sprijin material, servicii educaționale și investiții în infrastructura școlară, iar cei care recunosc participarea la programe tind să raporteze un portofoliu mai diversificat de intervenții. În același timp, vizibilitatea programelor și

a sursei europene de finanțare rămâne considerabil mai redusă. Datele conturează astfel o experiență perceptibilă a beneficiilor și schimbărilor produse la nivelul școlii, dar o asociere mai slabă a acestora cu programele și mecanismele de finanțare care susțin intervențiile¹⁸.

3. Evaluarea experienței și schimbările percepute

Suplimentar accesului declarat la programe, activități și forme de sprijin, cercetarea a urmărit modul în care respondenții **valuează experiența acestora și schimbările pe care le asociază participării**. Analiza cuprinde atât aprecierea utilității activităților și programelor, cât și schimbările percepute la nivelul parcursului educațional, dezvoltării personale și participării sociale și civice. Rezultatele reflectă evaluările și percepțiile respondenților și nu reprezintă o măsurare obiectivă a efectelor sau a impactului programelor.

3.1. Evaluarea generală a programelor și activităților

Activitățile și formele concrete de sprijin sunt evaluate foarte favorabil de respondenții care declară că au beneficiat de acestea. Evaluările au fost realizate pe o scală de la 1 la 10, iar mediile au fost calculate exclusiv pentru beneficiarii declarați ai fiecărei activități.

- La gimnaziu, toate activitățile specifice evaluate înregistrează niveluri ridicate de apreciere, cu medii cuprinse între 8,8 și 9,3. Cele mai favorabile evaluări sunt acordate consilierii și orientării în carieră și proiectelor antreprenoriale (M=9,3), urmate de sprijinul individual și consilierea pentru situații dificile (M=9,1).
- La liceu, evaluările sunt, de asemenea, predominant ridicate. Stagiile de practică înregistrează cea mai mare medie (M=9,4), urmate de înregistrarea la AJOFM (M=9,3) și subvențiile pentru angajare (M=9,2). Majoritatea celorlalte activități sunt evaluate cu medii apropiate de 9,0. Stagiile de ucenicie se disting printr-o evaluare mai redusă (M=7,8), deși aceasta rămâne favorabilă în termeni absoluți.

Studiul indică un nivel ridicat de utilitate percepută pentru activitățile de care respondenții declară că au beneficiat. Diferențele dintre mediile activităților trebuie însă privite descriptiv și nu permit construirea unui clasament al acestora.¹⁹

Evaluarea generală a programelor la nivel liceal

Pentru respondenții de liceu care identifică participarea la cel puțin un program și au oferit evaluări valide, **aprecierea generală a experienței este favorabilă**. Cea mai ridicată evaluare este acordată **utilității activităților** (M=8,8), urmată de calitatea acestora (M=8,5), organizarea programului (M=8,2) și competența formatorilor (M=8,0). Niciuna dintre cele patru dimensiuni nu înregistrează, în acest subgrup, evaluări sub 5.

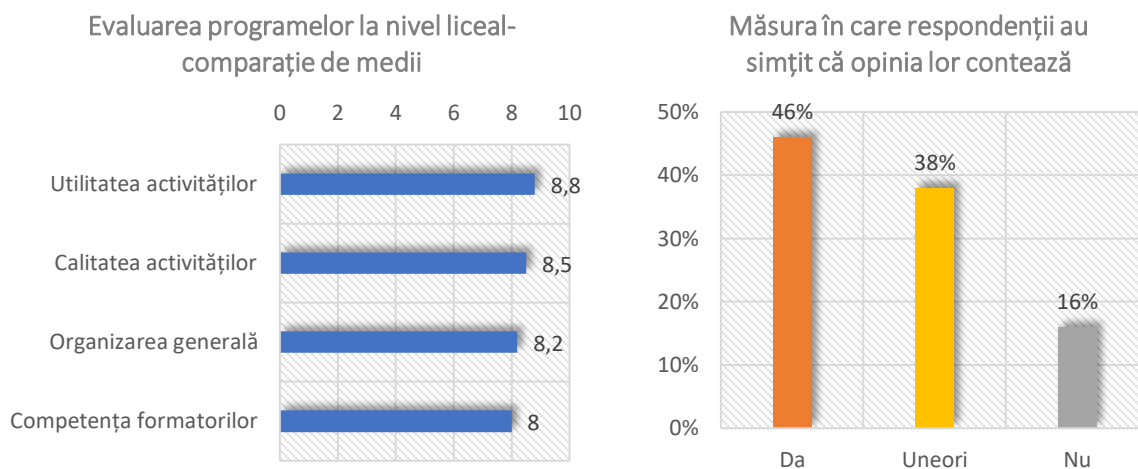
Aceste rezultate arată că, atunci când respondenții pot identifica experiența concretă de participare, aceasta este apreciată predominant pozitiv. Este relevant faptul că dimensiunea cel mai bine evaluată este utilitatea activităților, atât în evaluarea activităților specifice, cât și în aprecierea generală a programelor. Rezultatul completează constatările din capitolul anterior: vizibilitatea programelor este însoțită de o evaluare pozitivă a experienței celor care le recunosc și le pot evalua. Privite împreună, constatările de până în acest punct conturează următoarea succesiune analitică:

¹⁸ Reamintim faptul că la nivelul Comisiei Europene sunt realizate periodic Barometre care măsoară vizibilitatea în rândul populației a investițiilor susținute din fonduri europene

¹⁹ Fiecare activitate a fost evaluată exclusiv de respondenții care au declarat că au beneficiat de aceasta. În consecință, mediile sunt calculate pe subeșantioane diferite ca dimensiune și compoziție, unele cu efective reduse. Din acest motiv, nu au fost realizate/raportate comparații inferențiale între mediile de utilitate ale activităților.

recunoaștere a programelor → experiență de acces foarte bună pentru cei care le recunosc → numeroase forme concrete de sprijin recunoscute → utilitate percepută foarte ridicată.

Figura 12 Evaluarea programelor la nivel liceal și măsura în care respondenții simt că opinia lor a contat



Vocea beneficiarilor în cadrul programelor

Evaluarea favorabilă a programelor este însoțită de o percepție predominant pozitivă și asupra posibilității elevilor de a-și exprima punctul de vedere. Dintre respondenții cu răspuns valid, 46% declară că au simțit că opinia lor a contat în cadrul programului, iar 38% că aceasta a contat uneori. În schimb, 16% declară că nu au simțit că opinia lor a fost luată în considerare. Rezultatul indică existența unor mecanisme de participare percepute de majoritatea beneficiarilor, dar și un spațiu important de îmbunătățire. Mai puțin de jumătate dintre respondenți consideră fără rezerve că opinia lor a contat, în timp ce peste jumătate indică fie o influență doar ocazională, fie absența acesteia. Din perspectiva intervențiilor adresate copiilor și tinerilor, rezultatul sugerează necesitatea consolidării componentei de participare și feedback pe parcursul implementării activităților.

Evaluarea generală a experienței

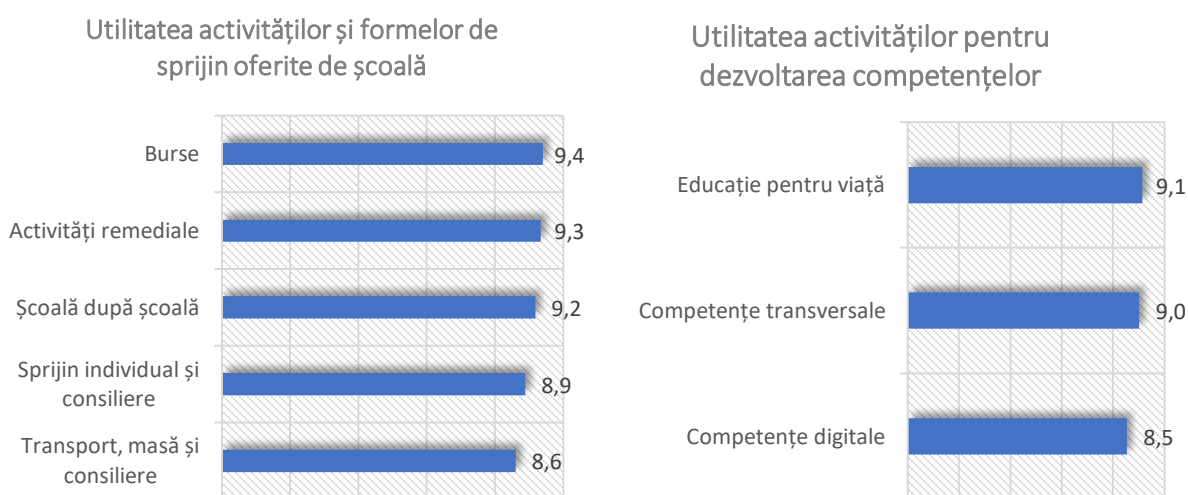
Evaluarea globală a experienței este, de asemenea, favorabilă. Respondenții acordă în medie 8,3 puncte din 10 probabilității de a recomanda programul altor tineri și 8,0 puncte măsurii în care consideră că programele și activitățile gratuite i-au ajutat în ansamblu. Disponibilitatea ridicată de recomandare completează evaluările de utilitate prezentate anterior și indică o experiență predominant pozitivă în rândul beneficiarilor care pot identifica și evalua participarea la programe.

Utilitatea percepută a formelor concrete de sprijin

Nivelul ridicat de apreciere se regăsește și în evaluarea formelor concrete de sprijin. Dintre măsurile oferite prin școală, cele mai ridicate medii de utilitate sunt înregistrate de burse ($M=9,4$), activitățile remediale ($M=9,3$) și programul „Școală după școală” ($M=9,2$). Sprijinul individual și consilierea sunt evaluate, de asemenea, foarte favorabil ($M=8,9$), iar pachetul integrat de transport, masă și consiliere înregistrează o medie de 8,6.

Evaluările sunt ridicate și pentru activitățile destinate dezvoltării competențelor: educația pentru viață înregistrează o medie de 9,1, dezvoltarea competențelor transversale 9,0, iar competențele digitale 8,5. Deși există diferențe între medii, toate cele trei categorii sunt apreciate favorabil de respondenții care declară că au beneficiat de ele.

Figura 13 Utilitatea percepută a activităților și formelor concrete de sprijin

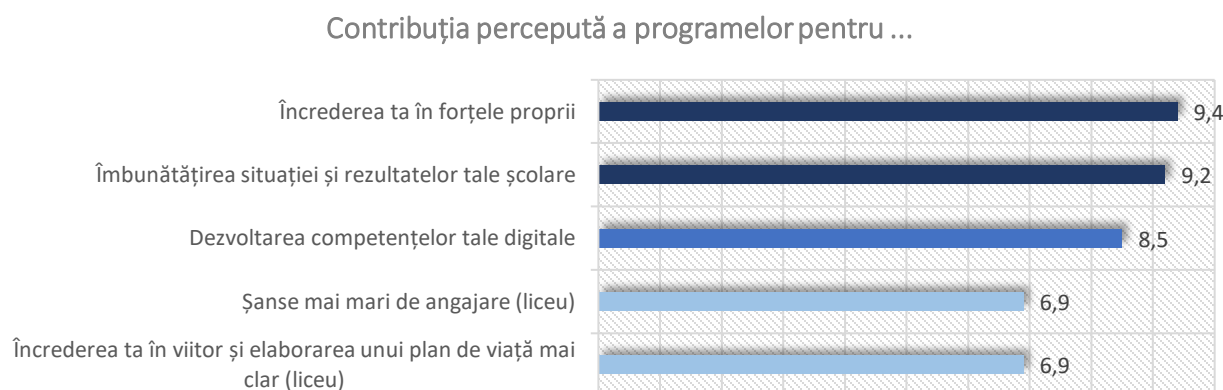


Rezultatele evidențiază o utilitate percepută foarte ridicată **tocmai pentru o serie de intervenții de tip soft**, precum activitățile remediale, „Școală după școală”, educația pentru viață, dezvoltarea competențelor transversale sau consilierea individuală. Constatarea este relevantă în raport cu diferențele de vizibilitate analizate anterior: intervențiile mai puțin tangibile și mai dificil de asociat de către beneficiari cu un anumit program sau mecanism de finanțare pot fi, în același timp, evaluate ca fiind foarte utile de către cei care beneficiază de ele. Vizibilitatea intervenției și utilitatea sa percepută reprezintă, așadar, dimensiuni distincte.

3.2. Schimbările educaționale și personale percepute

În rândul respondenților care identifică participarea la cel puțin un program, contribuția percepută a acestuia diferă în funcție de dimensiunea evaluată. Cele mai ridicate aprecieri privesc încrederea în forțele proprii ($M=9,4$) și îmbunătățirea situației și rezultatelor școlare ($M=9,2$), urmate de dezvoltarea competențelor digitale ($M=8,5$). Evaluările sub 5 sunt rare pentru aceste trei dimensiuni, reprezentând aproximativ 1% pentru rezultatele școlare și încrederea în sine și aproximativ 5% pentru competențele digitale. În schimb, la nivel liceal, contribuția percepută la dimensiunile legate direct de tranziția către viața adultă este mai moderată. Atât îmbunătățirea perspectivelor de angajare, cât și creșterea încrederii în viitor și conturarea unui plan de viață mai clar înregistrează o medie de 6,9, iar aproximativ un sfert dintre evaluările valide sunt sub 5. Rezultatele trebuie interpretate cu prudență din cauza numărului redus de liceeni cu răspunsuri valide la acești itemi.

Figura 14 Contribuția percepută a programelor la rezultatele educaționale, dezvoltarea personală și pregătirea pentru viitor



Date evidențiază **astfel o diferență semnificativă între efectele percepute asupra experienței educaționale și personale imediate și cele asociate tranziției către viața adultă**. Respondenții care recunosc participarea la programe le atribuie o contribuție foarte ridicată la rezultatele școlare și la încrederea în sine, în timp ce, în rândul liceenilor, contribuția percepută la perspectivele de angajare și la clarificarea planului de viață este mai redusă.

Evaluările nefavorabile ale contribuției percepute a programelor sunt rare. Aproximativ 6% dintre participanții cu evaluări valide au acordat cel puțin o notă sub 5 pentru contribuția programului la rezultatele școlare, competențele digitale sau încrederea în sine. Astfel de evaluări apar descriptiv mai frecvent la liceu și în ciclul primar, însă efectivele reduse nu permit formularea unor concluzii robuste privind aceste diferențe. Nu au fost identificate diferențe semnificative în funcție de mediul de rezidență sau de profilul de vulnerabilitate.²⁰

Ciclul educațional diferențiază însă evaluarea contribuției percepute a programelor la unele dintre rezultatele analizate. Pentru îmbunătățirea situației și rezultatelor școlare, evaluarea este foarte ridicată în ciclul primar ($M=9,86$) și la gimnaziu ($M=9,22$), dar mai moderată la liceu ($M=7,42$). Diferențele dintre cele trei cicluri sunt semnificative statistic.²¹

Un pattern similar apare pentru încrederea în forțele proprii. Contribuția percepută este evaluată cu o medie de 9,88 în ciclul primar și 9,38 la gimnaziu, comparativ cu 7,76 la liceu. În acest caz, diferența relevantă este cea dintre liceu și celelalte două cicluri, în timp ce evaluările din primar și gimnaziu nu diferă semnificativ.²²

În cazul **competențelor digitale** nu se reproduce aceeași diferențiere între ciclurile educaționale. Mediile sunt relativ apropiate — 8,61 în ciclul primar, 8,55 la gimnaziu și 7,49 la liceu — iar diferențele nu sunt semnificative statistic.²³ Contribuția percepută a programelor la dezvoltarea competențelor digitale apare astfel relativ transversală în raport cu ciclul educațional.

²⁰ Cel puțin o evaluare sub 5 apare la aproximativ 22% dintre participanții de liceu și 13% dintre cei din ciclul primar; la gimnaziu nu au fost înregistrate astfel de cazuri în subeșantionul analizat. Diferențele au valoare descriptivă, având în vedere efectivele reduse.

²¹ $F(2,92)=16,54$, $p<.001$. Comparatiile post-hoc Bonferroni indică diferențe semnificative între primar și gimnaziu ($p=.040$), primar și liceu ($p<.001$), respectiv gimnaziu și liceu ($p<.001$).

²² $F(2,89)=10,82$, $p<.001$. Comparativ cu liceul, evaluările sunt semnificativ mai ridicate atât în ciclul primar ($p<.001$), cât și la gimnaziu ($p=.001$); diferența dintre primar și gimnaziu nu este semnificativă ($p=.238$).

²³ $F(2,84)=0,98$, $p=.381$.

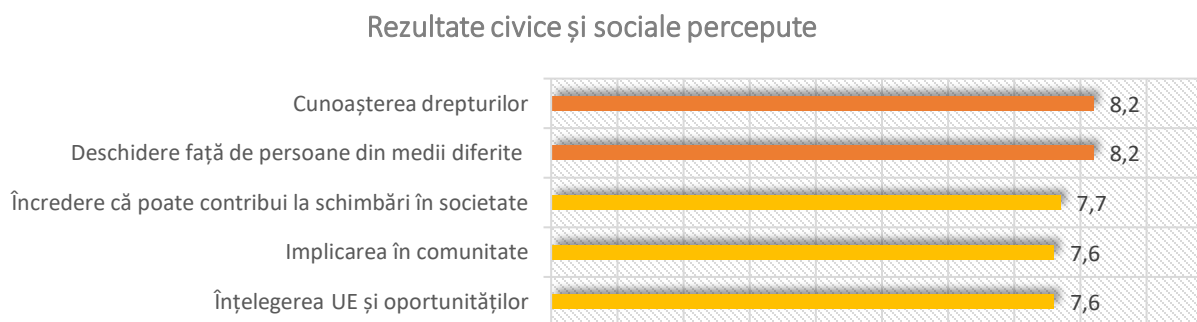
Aceste diferențe indică faptul că beneficiile percepute ale programelor sunt mai puternice în raport cu experiența școlară și dezvoltarea personală în ciclurile primar și gimnazial și **devin mai moderate la liceu**. Diferența nu trebuie interpretată automat ca o eficacitate mai redusă a intervențiilor adresate liceenilor. Ea poate reflecta atât natura diferită a programelor și activităților accesate la fiecare nivel educațional, cât și faptul că, odată cu apropierea de finalizarea învățământului preuniversitar, *așteptările elevilor se diversifică și se deplasează către rezultate mai complexe*, precum orientarea profesională, continuarea studiilor, autonomia și tranziția către piața muncii. În acest context reamintim paternul identificat în cazul elevilor de liceu:

rezultate școlare 7,42 → încredere în sine 7,76 → perspectivă asupra viitorului 6,9 → șanse de angajare 6,9.

3.3. Schimbările sociale și civice percepute

Contribuțiile percepute ale programelor se extind și asupra unor dimensiuni sociale și civice, deși evaluările sunt ceva mai moderate decât cele înregistrate pentru rezultatele educaționale și dezvoltarea personală. Cele mai ridicate aprecieri privesc cunoașterea mai bună a drepturilor și deschiderea față de persoane din medii diferite (M=8,2 pentru ambele dimensiuni). Încrederea respondenților că pot contribui la producerea unor schimbări în societate înregistrează o medie de 7,7, iar implicarea mai mare în comunitate și înțelegerea mai bună a Uniunii Europene și a oportunităților oferite de aceasta au medii de 7,6.

Figura 15 Contribuția percepută a programelor la dezvoltarea socială și civică



Profilul rezultatelor sugerează că respondenții percep mai puternic contribuția programelor la dimensiuni apropiate experienței individuale – precum cunoașterea propriilor drepturi sau deschiderea față de diversitate – și **ceva mai moderat contribuția la forme de participare care presupun raportarea la comunitate, societate sau instituții**. Diferențele dintre medii sunt reduse și trebuie interpretate descriptiv, dar configurația rezultatelor indică faptul că dimensiunea civică a experienței programelor este percepută pozitiv, fără a atinge nivelul foarte ridicat al unor rezultate educaționale și personale analizate anterior. Este relevantă, în contextul rezultatelor privind vizibilitatea finanțării, evaluarea contribuției programelor la o mai bună înțelegere a Uniunii Europene și a oportunităților pe care aceasta le oferă. Deși evaluarea este favorabilă (M=7,6), această dimensiune se situează printre cele mai moderat evaluate rezultate sociale și civice. Constatarea este convergentă cu nivelul redus de recunoaștere a programelor și cu faptul că o parte importantă a beneficiarilor care identifică participarea nu cunosc sau nu sunt siguri de sursa europeană a finanțării. Rezultatele sugerează astfel că experiența pozitivă a intervențiilor nu se transformă automat într-o înțelegere la fel de puternică a dimensiunii europene a acestora. Această

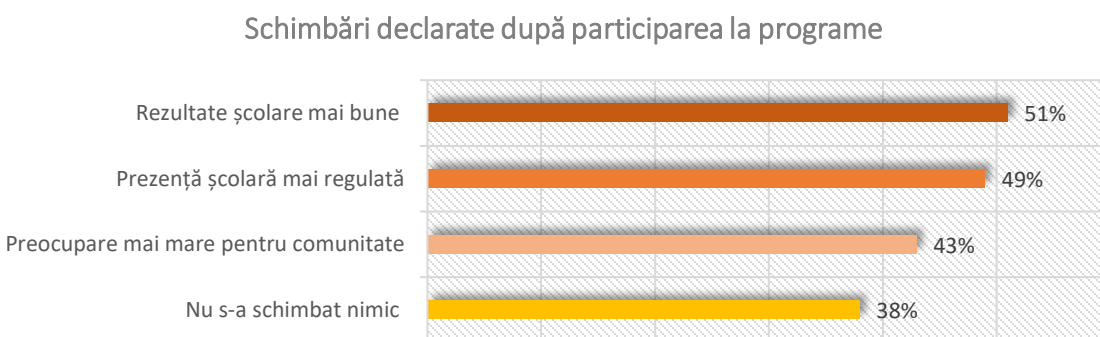
distincție este relevantă pentru componenta de comunicare: asocierea dintre beneficiul concret, programul prin care acesta este furnizat și contribuția finanțării europene trebuie construită explicit, mai ales în cazul intervențiilor de tip soft, pentru care sursa sprijinului este mai puțin vizibilă în experiența cotidiană a beneficiarului.

3.4. Relația dintre participarea la programe și schimbările percepute

Analizele prezentate în această secțiune urmăresc relațiile dintre participarea la programe și schimbările/evaluările declarate de respondenți. Aceste relații sunt asocieri statistice și nu reprezintă estimări ale impactului causal al programelor.

Schimbările raportate de respondenți privesc atât parcursul școlar, cât și relația cu comunitatea. Aproximativ 51% indică îmbunătățirea rezultatelor școlare, 49% o prezență școlară mai regulată, iar 43% declară o preocupare mai mare pentru ceea ce se întâmplă în comunitate. Aproximativ 38% nu identifică niciuna dintre schimbările analizate.²⁴

Figura 16 Schimbările percepute de respondenți în urma participării la programe



Participarea cumulată la programe este asociată sistematic cu evaluări mai favorabile ale experienței și ale schimbărilor percepute. Cu cât respondenții identifică participarea la un număr mai mare de programe, cu atât tind să evalueze mai favorabil experiența acestora și contribuția lor la diferite dimensiuni ale parcursului educațional și personal. Cele mai clare asocieri apar pentru disponibilitatea de a recomanda programele ($p=.301$) și pentru îmbunătățirea prezenței școlare ($p=.286$). Relații pozitive, dar de intensitate mai redusă, se înregistrează pentru rezultatele școlare ($p=.221$), încrederea în forțele proprii ($p=.209$), ajutorul general perceput ($p=.199$) și dezvoltarea competențelor digitale ($p=.166$). Toate asocierile sunt semnificative statistic.²⁵

Paternul este consistent, dar intensitatea relațiilor rămâne moderată. Rezultatele sugerează că o experiență declarată mai diversificată de participare este asociată cu o percepție mai favorabilă asupra beneficiilor programelor, fără ca numărul programelor recunoscute să *explice singur* aceste evaluări. Relațiile cele mai clare apar pentru recomandarea programelor și prezența școlară, în timp ce asocierea este mai redusă pentru competențele digitale. Cu alte cuvinte, acumularea experiențelor de participare pare să se reflecte mai puternic în aprecierea generală a programelor și în dimensiuni apropiate participării școlare decât în toate tipurile de rezultate în aceeași măsură.

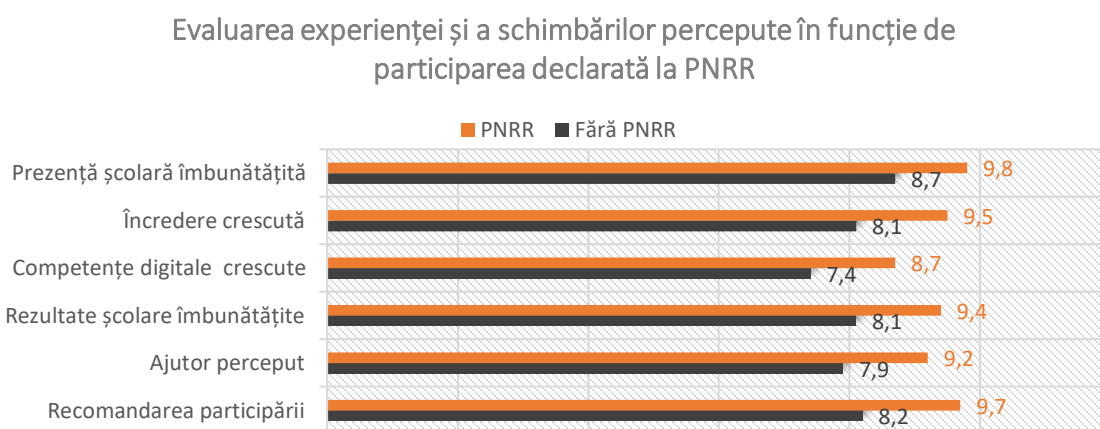
²⁴ În forma inițială a datelor, aproximativ 17% dintre respondenți selectaseră simultan opțiunea „nu s-a schimbat nimic” și cel puțin una dintre schimbările pozitive. În aceste cazuri au fost păstrate schimbările concrete declarate, iar opțiunea „nu s-a schimbat nimic” a fost recodificată.

²⁵ Corelații Spearman; pentru toate cele șase dimensiuni, $p<.001$. Coeficienții indică asocieri de intensitate redusă până la moderată și nu trebuie interpretați ca estimări ale efectului participării la programe.

La nivelul programelor individuale, **pentru PEO** apar asocieri pozitive, dar de intensitate redusă, cu evaluarea rezultatelor școlare și a prezenței școlare. Având însă în vedere numărul redus de respondenți care identifică participarea la PEO, aceste rezultate au mai degrabă caracter exploratoriu.²⁶

Un pattern mai consistent apare **în cazul PNRR**. Respondenții care identifică participarea la acest program evaluează mai favorabil toate cele șase dimensiuni analizate. Diferențele sunt vizibile atât în evaluarea generală a experienței — probabilitatea de a recomanda programele este de 9,7, comparativ cu 8,2 în rândul celorlalți respondenți, iar ajutorul general perceput de 9,2 față de 7,9 —, cât și în evaluarea schimbărilor asociate participării. Contribuția percepută la rezultatele școlare este evaluată la 9,4 față de 8,1, cea privind încrederea în sine la 9,5 față de 8,1, prezența școlară la 9,8 față de 8,7, iar dezvoltarea competențelor digitale la 8,7 față de 7,4.²⁷ Consistența diferențelor este mai relevantă decât amplitudinea fiecărei asocieri luate separat: respondenții care recunosc participarea la PNRR acordă evaluări mai ridicate pe toate dimensiunile investigate, fără excepție. Rezultatul indică o asociere sistematică între recunoașterea participării la PNRR și o evaluare mai favorabilă atât a experienței programului, cât și a contribuțiilor sale educaționale și personale.

Figura 17 Evaluarea experienței și a schimbărilor percepute în funcție de participarea declarată la PNRR



Notă: Mediile sunt calculate pe o scală de la 1 la 10. Diferențele dintre cele două grupuri sunt semnificative statistic pentru toate dimensiunile prezentate ($p < .001$). Participarea la PNRR este declarată de respondent și nu a fost verificată prin date administrative

Participarea cumulată la programe este asociată și cu unele dintre dimensiunile sociale și civice analizate, însă relațiile sunt mai puțin uniforme. Asocierea cea mai clară apare pentru implicarea în comunitate ($p = .238$), urmată de deschiderea față de persoane din medii diferite ($p = .192$) și de încrederea că respondentul poate contribui la schimbări în societate ($p = .148$). Relația cu înțelegerea Uniunii Europene și a oportunităților oferite de aceasta este pozitivă, dar foarte redusă ($p = .102$), iar

²⁶ Participarea declarată la PEO este asociată cu evaluarea rezultatelor școlare ($r = .116$, $p = .004$) și a prezenței școlare ($r = .123$, $p = .021$). Numărul neponderat al respondenților care identifică participarea la PEO este $n = 19$.

²⁷ Asocierile cu participarea declarată la PNRR sunt pozitive și de intensitate redusă: recomandarea programelor $r = .177$; prezența școlară $r = .175$; încrederea în sine $r = .162$; ajutorul general perceput $r = .155$; rezultatele școlare $r = .155$; competențele digitale $r = .141$. Diferențele de medie între respondenții care identifică și cei care nu identifică participarea la PNRR sunt semnificative statistic pentru toate cele șase dimensiuni (teste Welch, $p < .001$).

pentru cunoașterea drepturilor nu este identificată o asociere semnificativă statistic.²⁸ Rezultatele conturează astfel o relație mai puternică între participarea cumulată și dimensiunile apropiate experienței directe a beneficiarului decât între participare și unele dimensiuni mai largi ale formării civice. **Participarea mai diversificată este asociată relativ clar cu implicarea în comunitate și cu deschiderea față de diversitate**, dar relația se reduce atunci când este analizată capacitatea percepută de a produce schimbări în societate și devine foarte slabă în cazul înțelegerii Uniunii Europene. Acest pattern completează rezultatele prezentate în secțiunea anterioară și sugerează că acumularea experiențelor de participare nu se traduce în aceeași măsură în toate componentele dezvoltării sociale și civice.

Recunoașterea participării la cel puțin un program concret este asociată clar cu perceperea unor schimbări pozitive. Doar 12% dintre respondenții care identifică participarea la cel puțin un program declară că „nu s-a schimbat nimic”, comparativ cu 42% dintre cei care nu identifică participarea la niciun program. Diferența este semnificativă statistic și indică o asociere de intensitate moderată.²⁹ Cu alte cuvinte, respondenții care pot identifica experiența participării la un program sunt considerabil mai predispuși să recunoască și schimbări asociate experienței lor educaționale. Relația poate avea și o semnificație mai profundă decât simpla vizibilitate comunicațională. Un program suficient de relevant pentru experiența beneficiarului încât să producă schimbări observabile poate fi, în același timp, mai ușor de reținut și de identificat. Invers, atunci când beneficiarul nu poate identifica programul la care a participat, probabilitatea de a nu percepe nicio schimbare este considerabil mai ridicată.

Același pattern este vizibil și în funcție de ciclul educațional. La gimnaziu, numai 27% dintre respondenți declară că nu au observat nicio schimbare, comparativ cu 41% în ciclul primar și 43% la liceu.³⁰ Este relevant faptul că gimnaziul este și ciclul în care recunoașterea participării la programe este cea mai ridicată: 31% dintre respondenți identifică participarea la cel puțin un program, față de 20% în ciclul primar și numai 5% la liceu. Rezultatele conturează astfel, la nivel gimnazial, o convergență între vizibilitatea mai ridicată a programelor și vizibilitatea mai ridicată a schimbărilor pozitive asociate experienței școlare.

În schimb, probabilitatea de a declara că „nu s-a schimbat nimic” nu diferă semnificativ în funcție de mediul de rezidență sau de profilul de vulnerabilitate.

4. Nevoile educaționale pentru perioada următoare

Capitolul analizează nevoile de sprijin identificate de respondenți pentru perioada următoare, din două perspective complementare: participarea și performanța școlară, respectiv pregătirea pentru tranziția către viața adultă. Analiza urmărește atât principalele priorități indicate la nivelul întregului eșantion, cât și diferențele dintre ciclurile educaționale și profilurile unor categorii de respondenți.³¹

²⁸ Corelații Spearman: implicarea în comunitate, $p < .001$; deschiderea față de persoane din medii diferite, $p < .001$; încrederea că respondentul poate contribui la schimbări în societate, $p = .003$; înțelegerea Uniunii Europene și a oportunităților oferite, $p = .040$; cunoașterea drepturilor, $p = .055$, $p = .271$.

²⁹ Asocierea dintre recunoașterea participării la cel puțin un program și declararea absenței schimbărilor: $\chi^2(1) = 33,11$, $p < .001$; Cramer's $V = .244$.

³⁰ Asocierea cu ciclul educațional: $\chi^2(2) = 14,33$, $p = .001$. Nu apar diferențe semnificative în funcție de mediul de rezidență ($p = .144$) sau profilul de vulnerabilitate ($p = .699$).

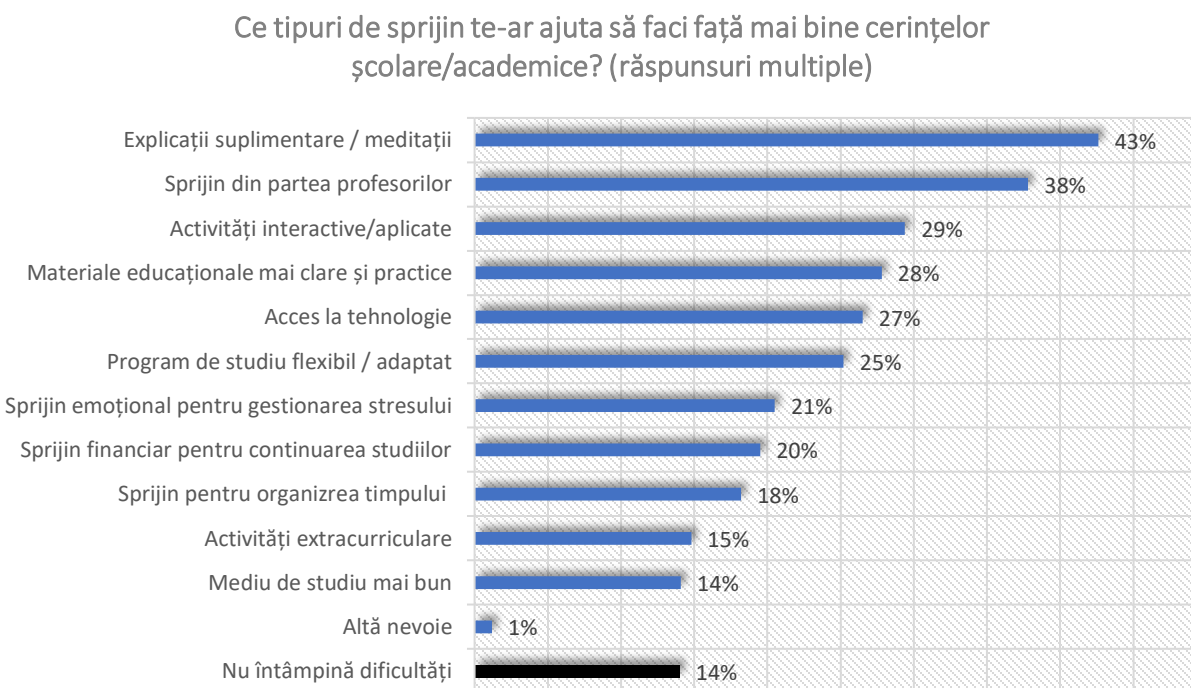
³¹ Întrebările privind nevoile au permis selectarea mai multor variante de răspuns; procente reprezintă ponderea respondenților care au indicat fiecare nevoie și nu însumează 100%. Procentele sunt calculate pe baza răspunsurilor valide pentru fiecare item, rata non-răspunsurilor fiind sub 1%.

4.1. Nevoi pentru participare și performanță școlară

Nevoile educaționale pentru perioada următoare la nivelul întregului eșantion se concentrează în primul rând **asupra sprijinului direct pentru învățare**. Cea mai frecvent indicată nevoie este cea de explicații suplimentare sau meditații la materiile dificile (43%), urmată de sprijinul și îndrumarea din partea profesorilor (38%). Un al doilea grup de nevoi privește modul în care se desfășoară învățarea și resursele disponibile: 29% dintre respondenți consideră că i-ar ajuta activități mai interactive și aplicate, 28% materiale educaționale mai clare și practice, iar 27% un acces mai bun la tehnologie.

Nevoile care țin de condițiile mai largi ale participării școlare sunt menționate mai puțin frecvent, dar rămân relevante pentru grupuri importante de respondenți. Un sfert indică necesitatea unui program de studiu flexibil sau adaptat (25%), 21% menționează sprijinul emoțional pentru gestionarea stresului, iar 20% sprijinul financiar pentru continuarea studiilor. Sprijinul pentru organizarea timpului și învățarea eficientă este indicat de 18%, activitățile extracurriculare de 15%, iar îmbunătățirea mediului de studiu de 14%. **Numai 14% dintre elevi declară că nu întâmpină dificultăți pentru care ar avea nevoie de sprijin.**

Figura 18 Principalele nevoi de sprijin pentru participarea și performanța școlară



Profilul rezultat sugerează că principala cerere a elevilor și familiilor este pentru un sprijin educațional mai apropiat, mai individualizat și mai aplicat. Primele patru nevoi combină sprijinul suplimentar pentru înțelegerea materiilor, relația de îndrumare cu profesorul și adaptarea procesului de învățare prin activități și materiale mai accesibile. În același timp, faptul că numai 14% nu identifică dificultăți arată că, pentru marea majoritate a respondenților, există cel puțin o dimensiune a experienței școlare în care sprijinul suplimentar este considerat util.

Nevoia de explicații suplimentare sau meditații rămâne ridicată inclusiv în rândul respondenților care declară că au beneficiat deja de activități remediale. Aproximativ 50,6% dintre aceștia indică în continuare această nevoie, comparativ cu 36,1% dintre cei care nu declară acces anterior la

activități remediale. Totodată, 54% dintre respondenții care consideră că ar avea nevoie de explicații suplimentare sau meditații au beneficiat deja de o formă de sprijin remedial. Asocierea este semnificativă statistic, dar de intensitate redusă.³²

Rezultatul arată, în primul rând, **că activitățile remediale ajung într-o măsură importantă la elevii care resimt dificultăți de învățare și o nevoie mai mare de sprijin**. Faptul că beneficiarii activităților remediale indică mai frecvent nevoia de explicații suplimentare nu trebuie interpretat ca un indiciu al ineficienței acestora: este foarte posibil ca tocmai elevii cu dificultăți mai mari sau persistente să fie cei care participă mai frecvent la astfel de activități. În al doilea rând, activitățile remediale trebuie interpretate și în contextul actualei organizări instituționale a activității didactice. După modificările introduse prin Legea nr. 141/2025, metodologia de aplicare a majorării normei didactice a orientat o parte dintre orele suplimentare ale cadrelor didactice, în special în ciclul primar, către activități de tip remedial. Prin urmare, beneficierea declarată de asemenea activități nu reflectă exclusiv existența unei intervenții distincte, proiectate și targetate individual în funcție de nevoile elevului, ci poate reflecta și integrarea activităților remediale în organizarea curentă a normei didactice. Persistența nevoii de sprijin în rândul unei părți importante a beneficiarilor arată că simpla existență sau frecvență a activităților remediale nu este suficientă pentru a caracteriza adecvarea răspunsului educațional. Pentru evaluarea acestei forme de sprijin devin relevante și **intensitatea, continuitatea, adaptarea la dificultățile concrete ale elevului** și modul în care **activitatea este diferențiată față de procesul didactic obișnuit**. Datele sondajului nu permit evaluarea efectului activităților remediale, dar indică faptul că nevoia de sprijin suplimentar pentru învățare rămâne substanțială chiar într-un context în care remediarea este deja larg prezentă în oferta școlii.

4.2. Nevoi pentru tranziția către viața adultă

Nevoile asociate tranziției către viața adultă sunt concentrate în primul rând asupra competențelor practice și a resurselor necesare pentru luarea unor decizii autonome. Cea mai frecvent indicată nevoie este dezvoltarea unor competențe aplicabile în viața de zi cu zi, precum gestionarea banilor și luarea deciziilor (43%). Aproape la fel de important este sprijinul financiar, sub forma burselor sau subvențiilor, menționat de 39% dintre respondenți. Consilierea și orientarea în carieră sunt indicate de 31%, iar 29% consideră utile experiențele practice — stagii, voluntariat sau internshipuri.

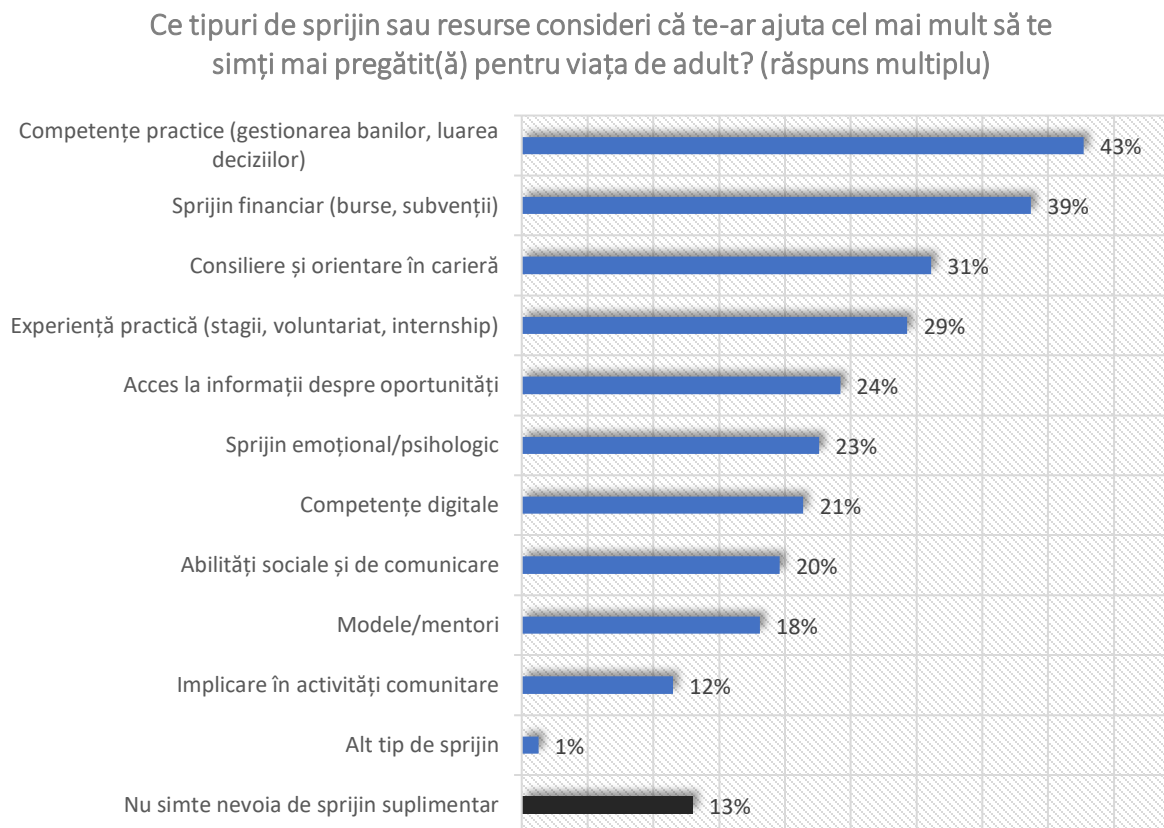
Un al doilea palier de nevoi privește accesul la informație, sprijin personal și dezvoltarea unor competențe transversale pentru viața adultă. Aproximativ 24% dintre respondenți indică nevoia de informații despre oportunități educaționale și profesionale, 23% sprijin emoțional sau psihologic, **21% dezvoltarea competențelor digitale**, 20% abilitățile sociale și de comunicare, iar 18% accesul la modele sau mentori. Implicarea în activități comunitare este menționată de 12%. **Numai 13% declară că nu simt nevoia unui sprijin suplimentar pentru pregătirea vieții adulte.**

Profilul nevoilor arată că tranziția către viața adultă este percepută mai ales ca o problemă de autonomie practică, orientare și acces la resurse concrete. Respondenții nu solicită predominant informații generale despre viitor, ci competențe utilizabile imediat, sprijin financiar, orientare în carieră și experiențe prin care să poată testa în contexte reale opțiunile educaționale și profesionale. Cu alte cuvinte, nevoia exprimată este mai apropiată de „a ști cum să te descurci și ce să alegi” decât de acumularea suplimentară de informație teoretică. Rezultatul este relevant și în raport cu evaluările mai moderate privind contribuția programelor la elaborarea unui plan de viață și la creșterea șanselor de angajare. Tocmai domeniile în care contribuția percepută a intervențiilor a fost

³² Asocierea dintre beneficierea declarată de activități remediale și nevoia de explicații suplimentare/meditații: $\chi^2(1)=15,50$, $p<.001$; Cramer's $V=.146$.

mai redusă reapar aici între nevoile importante pentru perioada următoare: orientarea în carieră, experiența practică și competențele pentru viața adultă.

Figura 19 Principalele nevoi de sprijin pentru tranziția către viața adultă



Aceste rezultate indică două direcții majore de sprijin pentru tranziția către viața adultă: dezvoltarea competențelor necesare autonomiei personale și facilitarea contactului cu resursele, persoanele și experiențele care pot transforma orientarea educațională și profesională în alegeri concrete.

4.3. Grupuri cu profiluri distincte de nevoi

Ciclul educațional este principalul factor care diferențiază profilul nevoilor exprimate de respondenți. Pe măsură ce elevii avansează în sistemul de învățământ, accentul se deplasează treptat de la sprijinul direct pentru învățare către flexibilitatea organizării studiului, gestionarea presiunii școlare și pregătirea practică pentru viața adultă.

Nevoia de explicații suplimentare sau meditații este ridicată și relativ similară în ciclul primar și la gimnaziu (aproximativ 48%), dar scade la 32% în rândul liceenilor³³. În schimb, **nevoia unui program de studiu flexibil sau adaptat crește** de la 17% în ciclul primar la 23% la gimnaziu și 36% la liceu³⁴. **Nevoia de sprijin emoțional pentru gestionarea stresului** urmează aceeași tendință, fiind indicat de 17% dintre respondenții din ciclul primar, 20% dintre cei de la gimnaziu și 26% dintre liceeni.³⁵

³³ $\chi^2(2) = 15,78, p < .001$

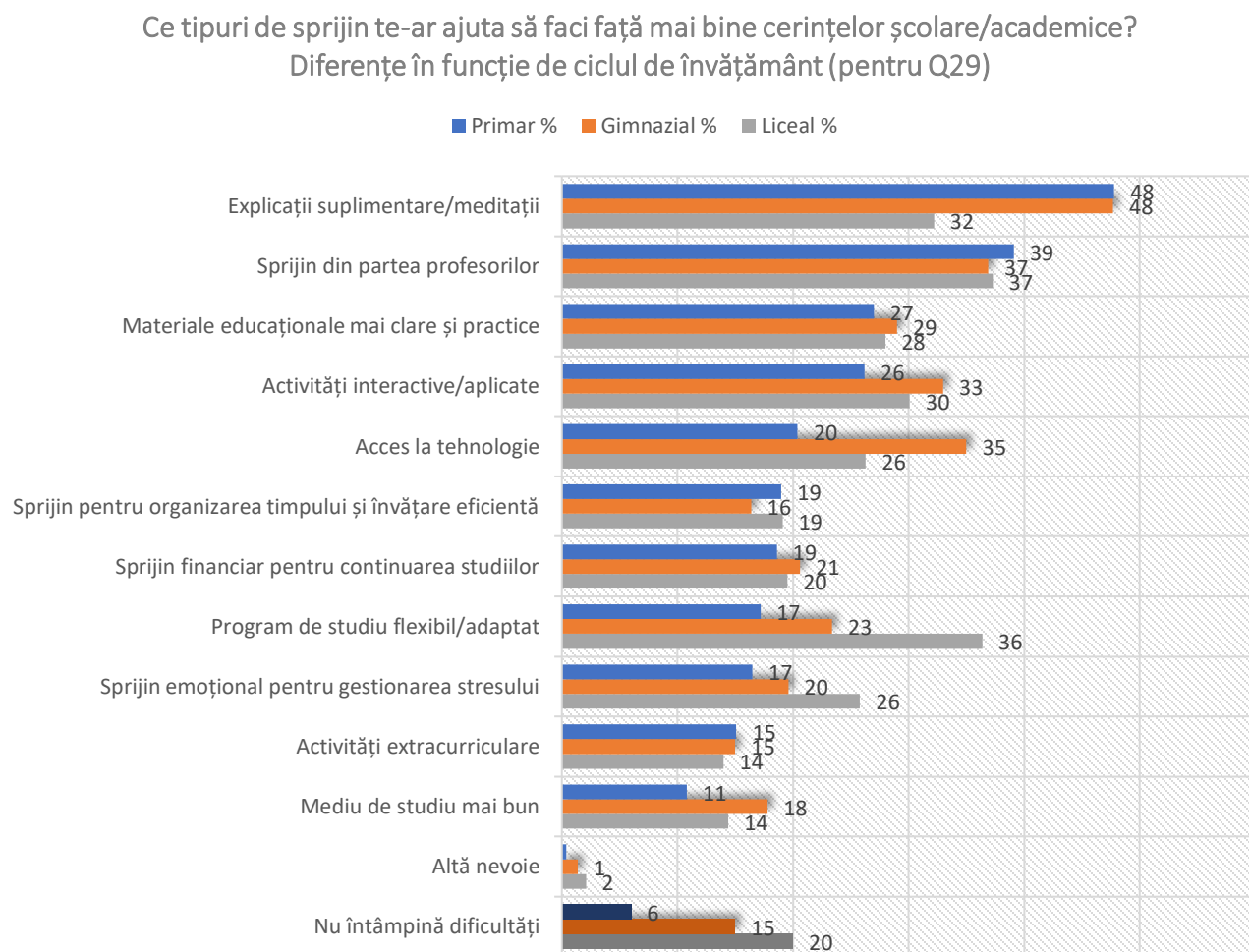
³⁴ $\chi^2(2) = 25,64, p < .001$

³⁵ $\chi^2(2) = 6,92, p = .032$

Gimnaziul prezintă un profil distinct în ceea ce privește nevoia de acces la tehnologie, această nevoie fiind indicată de 35% dintre respondenți, comparativ cu 20% în ciclul primar și 26% la liceu³⁶.

Ponderea respondenților care declară că nu întâmpină dificultăți școlare crește odată cu ciclul educațional, de la 6% în ciclul primar la 15% la gimnaziu și 20% la liceu. Diferențele sunt semnificative statistic.³⁷ Rezultatul completează profilul celorlalte nevoi: deși liceenii indică mai rar necesitatea explicațiilor suplimentare sau a meditațiilor, ei exprimă mai frecvent nevoi legate de flexibilitatea programului și de gestionarea stresului. Cu alte cuvinte, **pe măsură ce elevii avansează în parcursul educațional, nu crește neapărat prevalența dificultăților școlare, ci se modifică mai ales natura sprijinului solicitat**.

Figura 20 Nevoile de sprijin pentru participarea și performanța școlară, în funcție de ciclul educațional



Notă: Categoria „nu întâmpină dificultăți” a fost calculată după eliminarea răspunsurilor contradictorii.

În ceea ce privește tranziția către viața adultă, diferențele dintre ciclurile educaționale se concentrează asupra nevoilor cu caracter practic și devin mai pronunțate pe măsură ce elevii se apropie de finalul parcursului școlar. Nevoia de dezvoltare a competențelor practice – precum

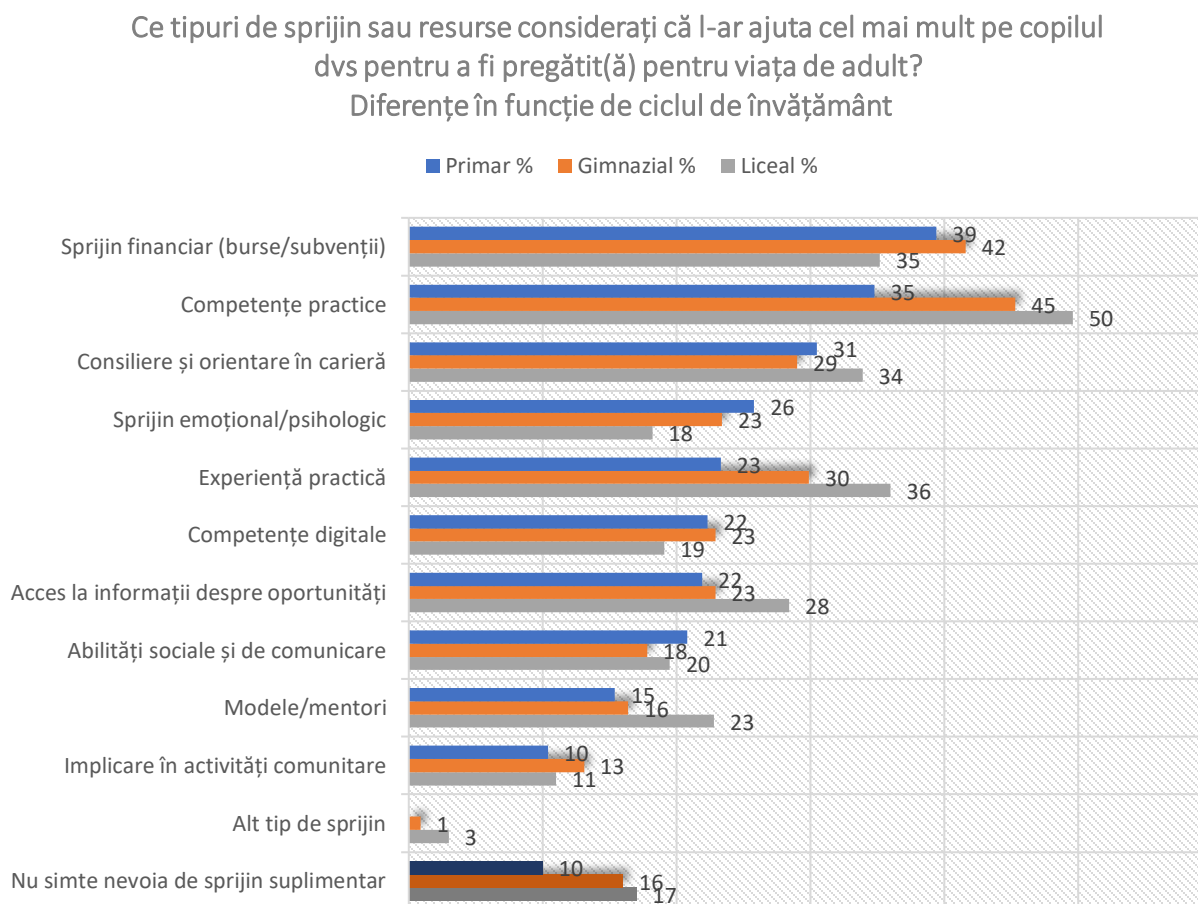
³⁶ $\chi^2(2) = 13,27, p = .001$

³⁷ $\chi^2(2) = 22,27, p < .001$

gestionarea banilor și luarea deciziilor – crește constant, de la 35% în ciclul primar la 45% la gimnaziu și 50% la liceu.³⁸ O evoluție similară se observă pentru accesul la experiențe practice, precum stagii, voluntariat sau internshipuri, indicat de 23% dintre respondenții din ciclul primar, 30% dintre cei de la gimnaziu și 36% dintre liceeni.³⁹

Cele două evoluții indică o deplasare progresivă de la pregătirea generală pentru viitor către nevoia de instrumente și experiențe utilizabile în situații reale. Apropierea de finalul școlarității face mai vizibilă nevoia de autonomie practică și de contact direct cu contexte relevante pentru viața adultă și piața muncii. În cazul liceenilor, jumătate dintre respondenți indică nevoia dezvoltării competențelor practice, iar peste o treime solicită experiențe directe de tip stagi, voluntariat sau internship.

Figura 21 Nevoile de sprijin pentru tranziția către viața adultă, în funcție de ciclul educațional



Pentru celelalte forme de sprijin destinate pregătirii pentru viața adultă nu apar diferențe semnificative între ciclurile educaționale. Acest rezultat este, la rândul său, relevant: nevoi precum sprijinul financiar, consilierea și orientarea în carieră, sprijinul emoțional, competențele digitale sau

³⁸ Asocierea dintre ciclul educațional și nevoia de dezvoltare a competențelor practice: $\chi^2(2)=12,34$, $p=.002$.

³⁹ Asocierea dintre ciclul educațional și nevoia de experiență practică: $\chi^2(2)=10,02$, $p=.007$. Pentru celelalte nevoi privind pregătirea pentru viața adultă nu au fost identificate diferențe semnificative între cicluri; nici ponderea celor care nu simt nevoia unui sprijin suplimentar nu diferă semnificativ ($p=.072$).

accesul la modele și mentori nu sunt exclusiv nevoi ale liceenilor, ci sunt prezente pe întregul parcurs educațional. Nici ponderea respondenților care declară că nu simt nevoia unui sprijin suplimentar nu diferă semnificativ statistic între cicluri.

Profilul de vulnerabilitate nu este asociat cu un tip unic de **nevoie educațională**, dar este legat de o probabilitate mai mare de a resimți dificultăți școlare. Doar 8% dintre respondenții care prezintă cel puțin un criteriu de vulnerabilitate declară că nu întâmpină dificultăți educaționale, comparativ cu 17% dintre cei fără vulnerabilitate identificată. Diferența este semnificativă statistic.⁴⁰ În schimb, pentru tipurile concrete de sprijin analizate nu se conturează un profil distinct și omogen al respondenților vulnerabili. Rezultatul sugerează că vulnerabilitatea se asociază mai degrabă cu acumularea sau persistența nevoilor decât cu existența unei singure forme dominante de sprijin. Din perspectiva proiectării intervențiilor, acest lucru susține o abordare individualizată, bazată pe identificarea combinației concrete de dificultăți și resurse necesare fiecărui elev, mai degrabă decât aplicarea unui pachet uniform de sprijin tuturor beneficiarilor considerați vulnerabili. Paternul este coerent cu rezultatele privind dificultățile școlare: **vulnerabilitatea nu generează un profil unic de nevoie**, dar este asociată cu o probabilitate ceva mai mare de a resimți necesitatea unui sprijin suplimentar, atât în parcursul școlar, cât și în pregătirea pentru viața adultă.

În cazul pregătirii pentru viața adultă, diferențele dintre respondenții cu și fără criterii de vulnerabilitate sunt mai reduse. Respondenții vulnerabili declară ceva mai rar că nu au nevoie de sprijin suplimentar (10% față de 15%), însă diferența se situează la limita pragului convențional de semnificație statistică și nu permite formularea unei concluzii ferme.⁴¹ Pentru celelalte nevoi analizate nu au fost identificate diferențe semnificative.

În interiorul unor subgrupuri cu efective reduse apar diferențe descriptive care pot indica nevoi specifice, dar care nu permit generalizare. Respondenții cu *dizabilitate certificată* menționează mai frecvent activitățile interactive și aplicate (54% față de 29%) și activitățile extracurriculare (39% față de 14%). În rândul respondenților de etnie romă, sprijinul financiar pentru pregătirea vieții adulte este indicat de 62%, comparativ cu 39% dintre respondenții de alte etnii. Având în vedere numărul redus de cazuri din ambele categorii, aceste diferențe trebuie tratate ca indicii pentru aprofundare, nu ca estimări de certitudine la nivelul populațiilor respective.

Mediul de rezidență diferențiază numai anumite componente ale nevoilor educaționale. În ceea ce privește parcursul școlar, singura diferență semnificativă apare pentru sprijinul financiar necesar continuării studiilor, menționat mai frecvent în mediul rural decât în cel urban (23% față de 16%).⁴² Rezultatul indică persistența unei componente materiale a accesului și participării la educație, resimțită mai puternic de respondenții din mediul rural.

Pentru pregătirea vieții adulte se conturează profiluri parțial diferite ale resurselor considerate necesare în mediul urban și rural. Respondenții din mediul urban indică mai frecvent nevoia de competențe digitale (25% față de 18%), acces la modele sau mentori (23% față de 13%) și dezvoltarea abilităților sociale și de comunicare (23% față de 16%). În mediul rural este menționată mai frecvent implicarea în activități comunitare (15% față de 9%).⁴³ În schimb, ponderea

⁴⁰ $\chi^2(1)=10,74$, $p=.001$

⁴¹ Diferența privind absența nevoii de sprijin suplimentar pentru viața adultă: $p=.052$.

⁴² $\chi^2(1)=5,76$, $p=.016$

⁴³ Competențe digitale: $\chi^2(1)=5,44$, $p=.020$; acces la modele/mentori: $\chi^2(1)=10,96$, $p=.001$; abilități sociale și de comunicare: $\chi^2(1)=5,99$, $p=.014$; activități comunitare: $\chi^2(1)=6,14$, $p=.013$. Absența nevoii de sprijin suplimentar: $p=.405$

respondenților care consideră că nu au nevoie de sprijin suplimentar pentru pregătirea vieții adulte nu diferă semnificativ între cele două medii.

Diferențele nu indică un deficit general mai ridicat într-unul dintre cele două medii, ci configurații diferite ale nevoilor. **În mediul rural apare mai pregnant dimensiunea resurselor financiare și a participării comunitare, în timp ce în urban sunt mai vizibile nevoile asociate competențelor digitale, relaționale și accesului la persoane care pot oferi orientare și modele de parcurs.**

Genul diferențiază numai punctual nevoile de sprijin școlar și nu conturează două profiluri distincte de nevoi. La nivelul întregului eșantion, băieții indică mai frecvent nevoia de sprijin pentru organizarea timpului și învățarea eficientă (22% față de 14% dintre fete), precum și activități interactive și aplicative (33% față de 26%).³ În schimb, probabilitatea de a declara că nu întâmpină dificultăți nu diferă semnificativ între fete și băieți.

Analiza pe cicluri confirmă caracterul punctual al diferențelor de gen și arată că acestea nu se manifestă în aceeași direcție pe întregul parcurs educațional. În ciclul primar, fetele indică mai frecvent nevoia de explicații suplimentare sau meditații (55% față de 41% dintre băieți), în timp ce băieții menționează mai frecvent sprijinul pentru organizarea timpului și învățarea eficientă (25% față de 13%). La liceu, băieții indică mai frecvent atât nevoia de explicații suplimentare sau meditații (38% față de 25% dintre fete), cât și sprijinul emoțional pentru gestionarea stresului (32% față de 19%). La gimnaziu nu apar diferențe semnificative pentru dimensiunile analizate.⁴⁴

Pentru pregătirea vieții adulte nu se conturează diferențe semnificative în funcție de gen. Fetele și băieții exprimă, în ansamblu, profiluri similare ale nevoilor, inclusiv în ceea ce privește probabilitatea de a considera că nu au nevoie de sprijin suplimentar.⁴⁵

Datele prezentate arată că etapa parcursului educațional este factorul care diferențiază cel mai clar configurația nevoilor. În ciclurile primar și gimnazial, sprijinul direct pentru învățare ocupă un loc mai important, în timp ce la liceu scade ponderea celor care solicită explicații suplimentare și cresc nevoile asociate flexibilității programului, gestionării stresului și pregătirii practice pentru viața adultă. Vulnerabilitatea este asociată cu o probabilitate mai mare de a resimți cel puțin o dificultate școlară, fără a genera însă un profil unic de sprijin. Mediul de rezidență și genul introduc diferențe mai restrânse, concentrate asupra anumitor resurse sau forme de sprijin.

5. Concluzii și implicații

5.1. Sprijinul ajunge la elevi, dar programul rămâne adesea invizibil

Una dintre cele mai clare concluzii ale cercetării este existența unui decalaj între **sprijinul de care elevii declară că beneficiază și capacitatea lor de a identifica programul prin care acest sprijin este oferit**. Doar 14% dintre respondenți identifică participarea la cel puțin un program concret, în timp ce 24% nu știu dacă au participat sau nu. În același timp, formele concrete de sprijin sunt recunoscute de ponderi mult mai mari: 46% declară că au beneficiat de activități remediale, 45% de burse, 36% de activități de educație pentru viață, iar aproximativ o treime menționează transport, masă și consiliere sau carduri pentru rechizite și materiale școlare.

Aceeași diferență apare și în cazul finanțării europene. Dintre respondenții care declară participarea la programe, numai 38% știu că acestea sunt finanțate din fonduri europene. Cu alte cuvinte,

⁴⁴ Primar – explicații suplimentare/meditații: $\chi^2(1)=5,39$, $p=.020$; organizarea timpului: $\chi^2(1)=7,28$, $p=.007$. Liceu – explicații suplimentare/meditații: $\chi^2(1)=4,27$, $p=.039$; sprijin emoțional: $\chi^2(1)=5,10$, $p=.024$

⁴⁵ Absența nevoii de sprijin suplimentar pentru pregătirea vieții adulte: $p=.171$.

beneficiarul vede sprijinul, dar nu vede întotdeauna programul și nici sursa care îl finanțează. Această situație este cu atât mai relevantă cu cât școala este principalul canal de informare despre programe și reprezintă, practic, principalul intermediar între intervenție și copil.

Vizibilitatea finanțării nu trebuie tratată exclusiv ca o obligație formală de comunicare. Pentru copil și familie, capacitatea de a asocia o schimbare concretă din școală cu programul care a făcut-o posibilă contribuie la înțelegerea mai largă a modului în care sunt construite politicile publice și investițiile în educație. În prezent, această legătură rămâne slabă.

5.2. Vizibilitatea programului și vizibilitatea schimbării merg împreună

Rezultatele indică însă că vizibilitatea nu este doar o problemă de comunicare. **Elevii care pot identifica programul la care au participat recunosc mult mai frecvent și schimbările asociate experienței lor.** Doar 12% dintre respondenții care identifică participarea la cel puțin un program declară că „nu s-a schimbat nimic”, comparativ cu 42% dintre cei care nu identifică participarea la vreun program.

Relația nu demonstrează că simpla cunoaștere a numelui programului produce schimbarea. Este posibil și mecanismul invers: **o intervenție suficient de relevantă pentru a produce o schimbare observabilă devine mai ușor de reținut și de atribuit unui program.** Important este însă că vizibilitatea programului și vizibilitatea schimbării apar împreună în experiența beneficiarului.

Gimnaziul oferă cel mai clar exemplu. Este ciclul în care recunoașterea participării la programe este cea mai ridicată — 31%, comparativ cu 20% în ciclul primar și numai 5% la liceu — și, în același timp, ciclul în care ponderea celor care declară că „nu s-a schimbat nimic” este cea mai mică: 27%, față de 41% în ciclul primar și 43% la liceu.

Atunci când programul este recognoscibil pentru copil, și schimbarea produsă de acesta are o probabilitate mai mare să fie consistentă.

5.3. Intervențiile „soft” sunt mai puțin vizibile, dar foarte utile

Studiul evidențiază un contrast important între investițiile tangibile și intervențiile educaționale de tip „soft”. Aproape opt din zece respondenți (79%) observă că în școala lor au fost aduse echipamente noi, 56% menționează reparații sau construcții, iar 48% laboratoare, ateliere sau alte spații speciale nou create. Investițiile fizice sunt, prin natura lor, ușor de observat și de păstrat în memoria beneficiarului.

În schimb, activități precum consilierea, educația pentru viață, sprijinul individual, remediarea sau dezvoltarea competențelor sunt mai puțin tangibile și mai greu de asociat cu un anumit program. Tocmai aceste intervenții sunt însă evaluate foarte favorabil de beneficiarii lor: activitățile remediale primesc o medie de 9,3 din 10, „Școală după școală” 9,2, educația pentru viață 9,1, dezvoltarea competențelor transversale 9,0, iar sprijinul individual și consilierea 8,9.

Intervențiile soft suferă, așadar, de un dezavantaj de vizibilitate, nu de utilitate. Acest rezultat are o implicație importantă pentru politica educațională: vizibilitatea publică a unei intervenții nu trebuie utilizată ca substitut pentru relevanța sau eficacitatea acesteia. O clădire renovată, un laborator sau un echipament nou sunt mult mai ușor de observat decât o oră de consiliere care ajută un elev să își clarifice opțiunile pentru viitor, dar diferența de vizibilitate nu spune nimic, în sine, despre valoarea educațională a celor două tipuri de investiție.

În cazul intervențiilor soft, comunicarea trebuie integrată în activitate și repetată: copilul trebuie să știe nu doar că primește sprijin, ci și de ce îl primește, prin ce program și cu ce obiectiv.

5.4. Școala îi pregătește pe copii mai bine pentru școală decât pentru viață

Rezultatele conturează o diferență evidentă între efectele percepute în interiorul școlii și cele asociate tranziției către viața adultă. Respondenții care identifică participarea la programe acordă evaluări foarte ridicate contribuției acestora la **încrederea în propriile forțe (9,4 din 10)** și la **rezultatele școlare (9,2)**. În schimb, la liceu, contribuția percepută la **clarificarea unui plan de viață** și la **creșterea șanselor de angajare** scade la 6,9.

Diferența devine și mai clară odată cu apropierea de finalul școlii. Pentru liceeni, evaluările urmează un traseu descendent: **rezultate școlare 7,42 → încredere în sine 7,76 → perspectivă asupra viitorului 6,9 → șanse de angajare 6,9**.

Nevoile declarate merg în aceeași direcție. Jumătate dintre liceeni spun că au nevoie de dezvoltarea competențelor practice, iar 36% de experiențe directe precum stagii, voluntariat sau internshipuri. La nivelul întregului eșantion, 43% indică nevoia de competențe pentru viața de zi cu zi și luarea deciziilor, iar 31% consiliere și orientare în carieră.

Mesajul este clar: **școala și programele analizate par să pregătească mai bine elevul pentru a funcționa în școală decât pentru momentul în care trebuie să iasă din ea**. Această ruptură devine mai vizibilă la liceu, exact în etapa în care deciziile privind studiile, profesia și autonomia personală devin iminente.

În plan social și civic apare un pattern similar. Contribuția percepută este ridicată pentru cunoașterea drepturilor și deschiderea față de diversitate (8,2), dar mai moderată pentru implicarea în comunitate, înțelegerea Uniunii Europene și capacitatea percepută de a contribui la schimbări în societate (7,6–7,7). Din această perspectivă, provocarea nu este doar trecerea **de la școală la muncă**, ci și trecerea **de la elev la adult și cetățean**.

5.5. Consilierea poate deveni veriga dintre școală și viața adultă

Datele sugerează că tocmai **consilierea** poate ocupa această zonă insuficient acoperită dintre performanța școlară și pregătirea pentru viață.

Accesul declarat la consiliere este deja semnificativ. La gimnaziu, 49% dintre respondenți menționează consilierea și orientarea în carieră, iar 44% sprijinul individual și consilierea pentru situații dificile. La liceu, consilierea și orientarea în carieră este activitatea de tranziție către viața adultă cel mai frecvent menționată, de 55% dintre respondenți.

Mai important, activitățile de consiliere sunt evaluate foarte bine: la gimnaziu, consilierea și orientarea în carieră înregistrează o medie de **9,3 din 10**, iar sprijinul individual și consilierea pentru situații dificile 9,1. Cu toate acestea, 31% dintre respondenți declară în continuare că ar avea nevoie de consiliere și orientare în carieră, 23% de sprijin emoțional sau psihologic, 18% de acces la mentori, iar numai 13% afirmă că nu au nevoie de niciun sprijin suplimentar pentru pregătirea vieții adulte.

Această combinație este importantă: **consilierea există, este apreciată, dar nu pare încă suficient de intensă, continuă sau adecvată pentru a produce un sentiment solid de pregătire pentru viața adultă**.

Prin urmare, dezvoltarea viitoare a acestei componente nu ar trebui să însemne doar „mai multe ore de consiliere”. Miza este **adecvarea consilierii**: intervenții începute mai devreme, recurente,

adaptate vârstei, conectate cu decizii concrete și completate prin experiențe directe. Consilierea ar trebui să lege orientarea profesională de autonomie personală, sănătate emoțională, gestionarea resurselor, competențe sociale, explorarea opțiunilor educaționale și contactul cu lumea muncii.

În această logică, **consilierea nu este un serviciu auxiliar al școlii, ci o infrastructură socială a tranziției către viața adultă.**

5.6. Digitalizarea școlii nu înseamnă automat competențe digitale

Un alt contrast relevant apare între dotarea tehnologică a școlii și dezvoltarea competențelor elevilor. **79% dintre respondenți observă echipamente noi în școala lor**, dar numai **18% declară că au beneficiat de activități destinate dezvoltării competențelor digitale**. În plus, **21% — aproximativ unul din cinci copii — spun că ar avea nevoie de sprijin suplimentar pentru dezvoltarea acestor competențe.**

Datele nu permit concluzia că investițiile în echipamente nu au produs efecte și nici nu măsoară obiectiv competența digitală. Ele arată însă un lucru important: **modernizarea infrastructurii și dezvoltarea competențelor sunt două procese diferite**. Un calculator, o tablă inteligentă sau un laborator digital nu produc automat competențe dacă utilizarea lor nu este integrată sistematic în învățare.

Această constatare este consonantă, într-un sens mai larg, cu rezultatele PISA 2022: utilizarea instrumentelor digitale pentru învățare este deja răspândită în rândul elevilor din România, dar performanțele elevilor români rămân sub media OECD în domeniile fundamentale evaluate de PISA. OECD arată, de asemenea, că relația dintre utilizarea instrumentelor digitale și performanță este una modestă și depinde de modul în care tehnologia este utilizată.

Prin urmare, următoarea etapă a digitalizării școlii ar trebui să mute accentul **de la dotare la utilizare**: de la „câte echipamente există” la „ce știe elevul să facă cu ele”.

5.7. Implicații pentru intervențiile viitoare

Rezultatele indică necesitatea unei schimbări de accent în proiectarea intervențiilor educaționale. Nu este suficient ca sprijinul să existe și să ajungă la elev; el trebuie să fie **recunoscutibil, coerent și conectat cu o schimbare pe care copilul o poate identifica în propria viață**.

Pentru programele viitoare, aceasta înseamnă câteva direcții prioritare: păstrarea și consolidarea intervențiilor soft cu utilitate percepută ridicată; dezvoltarea unei componente de consiliere mai timpurii, continue și mai conectate cu viața reală; transformarea investițiilor digitale în competențe efective; introducerea sistematică a experiențelor practice, mentoratului și orientării către viața adultă; și o comunicare mult mai clară către copii și familii privind programul și sursa sprijinului primit.

În același timp, sprijinul trebuie diferențiat pe etape educaționale. În ciclurile primar și gimnazial rămân centrale sprijinul direct pentru învățare și intervențiile remediale, în timp ce la liceu trebuie intensificate flexibilitatea, sprijinul emoțional, consilierea, experiențele practice și pregătirea pentru decizii educaționale și profesionale.

În esență, cercetarea indică o trecere necesară **de la finanțarea activităților la construirea unor trasee de dezvoltare pentru copii**. Miza nu este numai ca elevul să participe la o activitate, ci ca aceasta să contribuie la un parcurs coerent: să învețe mai bine, să înțeleagă ce sprijin primește, să își cunoască opțiunile, să capete autonomie și să ajungă la finalul școlii cu sentimentul că este pregătit nu doar pentru următorul examen, ci și pentru viața care urmează.

INDEX DE FIGURI

Figura 1 Distribuția respondenților în funcție de gen, mediu de rezidență, cicluri de învățământ și elemente de vulnerabilitate	6
Figura 2 Participarea declarată la programele analizate, în funcție de ciclul de învățământ	7
Figura 3 Numărul programelor la care respondenții declară că au participat în ultimii 2–3 ani și cunoașterea finanțărilor lor europene.....	9
Figura 4 Principalele surse de informare privind programele la care respondenții declară că au participat	10
Figura 5 Evaluarea experienței de înscriere în programele analizate	11
Figura 6 Dificultăți întâmpinate la înscriere și participarea până la finalul programului	12
Figura 7 Principalele forme de sprijin de care respondenții declară că au beneficiat	13
Figura 8 Beneficierea declarată de activități remediale, în funcție de ciclul educațional	14
Figura 9 Activități de orientare, dezvoltare a competențelor și pregătire pentru viața adultă, în funcție de ciclul educațional.....	17
Figura 10 Accesul declarat la activități pentru dezvoltarea competențelor generale.....	17
Figura 11 Investițiile în infrastructura și dotările școlii observate de respondenți	18
Figura 12 Evaluarea programelor la nivel liceal și măsura în care respondenții simt că opinia lor a contat.....	20
Figura 13 Utilitatea percepută a activităților și formelor concrete de sprijin.....	21
Figura 14 Contribuția percepută a programelor la rezultatele educaționale, dezvoltarea personală și pregătirea pentru viitor	22
Figura 15 Contribuția percepută a programelor la dezvoltarea socială și civică.....	23
Figura 16 Schimbările percepute de respondenți în urma participării la programe.....	24
Figura 17 Evaluarea experienței și a schimbărilor percepute în funcție de participarea declarată la PNRR.....	25
Figura 18 Principalele nevoi de sprijin pentru participarea și performanța școlară	27
Figura 19 Principalele nevoi de sprijin pentru tranziția către viața adultă	29
Figura 20 Nevoile de sprijin pentru participarea și performanța școlară, în funcție de ciclul educațional.....	30
Figura 21 Nevoile de sprijin pentru tranziția către viața adultă, în funcție de ciclul educațional	31