

**UNIVERSITATEA BABEȘ-BOLYAI
FACULTATEA DE SOCIOLOGIE ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ
ȘCOALA DOCTORALĂ SOCIOLOGIE**

***Efectele statutului socio-economic asupra
performanțelor școlare***

Rezumatul tezei de doctorat

**Coordonator științific
Prof. Univ. Dr. Livia Popescu**

**Doctorand
Szócs A. Levente**

**Cluj-Napoca
2013**

CONȚINUT

ACRONIME	4
CUVINTE CHEIE	6
INTRODUCERE.....	7
CAPITOLUL 1.	
ȘCOALA ȘI EDUCAȚIA PRIN PRISMA TEORIILOR SOCIALE	9
1.1. PLASAREA TEMEI ÎN CONTEXTUL SOCIOLOGIC.....	9
1.2. TEORII LEGATE DE FUNCȚIA ȘCOLII ÎN SOCIETATE	11
1.3. FUNCȚIILE SOCIALE ALE ȘCOLII.....	24
Rezumat/Concluzii.....	27
Bibliografie.....	32
CAPITOLUL 2.	
ROLUL ȘCOLII ÎN MENȚINEREA SAU AMELIORAREA INEGALITĂȚILOR SOCIALE.....	35
2.1. COMUNICAREA PEDAGOGICĂ CU ROL DE REPRODUCERE A INEGALITĂȚILOR SOCIALE.....	35
2.2. DILEMA DESEGREGĂRII ȘCOLARE.....	37
2.3. EXAMENELE ȘCOLARE CA FACTOR AL SELECȚIEI SOCIALE	48
2.4. EFECTUL REFLEXIILOR LINGVISTICE ALE CONTEXTULUI SOCIAL ASUPRA PERFORMANȚELOR ȘCOLARE	53
Rezumat/Concluzii.....	57
Bibliografie.....	60
CAPITOLUL 3.	
POLITICILE EDUCAȚIONALE DIN PERSPECTIVA INEGALITĂȚILOR SOCIALE	61
3.1. POLITICILE EDUCAȚIONALE CARE VIZEAZĂ DEZVOLTAREA SOCIALĂ	61
3.2. EGALITATEA ȘANSELOR ȘI PERFORMANȚA ȘCOLARĂ ÎN SISTEMUL EDUCAȚIONAL ROMÂN	63
Rezumat/Concluzii.....	77
Bibliografie.....	78
CAPITOLUL 4.	
ANALIZA INTERNAȚIONALĂ A REZULTATELOR PISA	80
4.1. COMPARAREA REZULTATELOR LA TESTELE PISA ÎN CADRUL ȚĂRILOR OECD	80
4.2. ANALIZA COMPARATIVĂ A VIZIUNILOR LEGATE DE ROLUL ȘCOLII ÎN SOCIETĂȚILE CONTEMPORANE	82
Rezumat/Concluzii.....	84
Bibliografie.....	85
CAPITOLUL 5.	
PREZENTAREA METODELOR DE CERCETARE.....	87
5.1. OBIECTIVELE CERCETĂRII	87
5.2. IPOTEZE.....	88
5.3. DESCRIEREA INSTRUMENTELOR DE MĂSURARE.....	90
5.3.1. Prezentarea chestionarului.....	90
5.3.2. Prezentarea testelor.....	99
5.3.3. Modalitatea de completare a chestionarului și a testelor.....	100
5.3.4. Testarea chestionarului și a testelor.....	100
5.4. GRUPUL ȚINTĂ ȘI METODA DE EȘANTIONARE	102
Concluzii.....	103
Bibliografie.....	104
CAPITOLUL 6.	
ANALIZA DE FIDELITATE ȘI VALIDITATE A INSTRUMENTULUI DE MĂSURARE	105
6.1. ANALIZA DE FIDELITATE A DIMENSIUNILOR	107
6.2. ANALIZA DE VALIDITATE A DIMENSIUNILOR	110
6.2.1. Analiza de validitate a dimensiunilor din cadrul chestionarului.....	110
6.2.2. Analiza de validitate a dimensiunilor din cadrul testelor.....	113
6.3. ANALIZA FACTORIALĂ PENTRU VALIDITATEA DIVERGENTĂ A VARIABILELOR	114
6.3.1. Analiza factorială a profilului mediului socio-economic	114

6.3.2. Analiza factorială a profilului adaptării individuale.....	118
6.3.3. Analiza factorială a performanțelor școlare	120
6.3.4. Analiza factorială a succesului școlar.....	120
Concluzii.....	122
Bibliografie.....	124
CAPITOLUL 7.	
PREZENTAREA VARIABILELOR INDEPENDENTE ȘI DEPENDENTE	125
7.1. VARIABILELE INDEPENDENTE ALE ELEVILOR	125
7.2. VARIABILELE DEPENDENTE DIN AFARA DIMENSIUNILOR	132
7.2.1. Frecvențarea anumitor meditații.....	132
7.2.2. Numărul cărților din familie.....	135
7.2.3. Obiceiurile de citire/lectură	136
Concluzii.....	139
Bibliografie.....	140
CAPITOLUL 8.	
PREZENTAREA DIMENSIUNILOR	141
8.1. PROFILUL MEDIULUI SOCIAL.....	141
8.1.1. <i>Climatul familial</i>	141
a) Armonia din familie	141
b) Sprijinul primit de la părinți	142
c) Mediul de învățare de acasă.....	144
d) Sprijinul părinților pentru activitățile școlare.....	146
e) Așteptările părinților referitoare la comportamentul școlar	147
8.1.2. <i>Mediul școlar</i>	149
a) Climatul educațional din școală.....	149
b) Suportul profesorilor	151
c) Climatul școlar	152
8.1.3. <i>Situația cultural-economică a familiei</i>	154
a) Activitățile culturale	154
b) Bunăstarea familiilor	155
c) Resursele educaționale de acasă	157
d) Posesia culturii „clasice” din familie.....	159
e) Valoarea adusă	160
8.2. PROFILUL ADAPTĂRII INDIVIDUALE.....	161
a) Stima de sine	161
b) Adaptarea	163
c) Optimismul.....	164
d) Angajamentul școlar.....	166
e) Evitarea problemelor la școală/responsabilitate școlară	168
f) Autoevaluarea pe baza notelor.....	169
8.3. PERFORMANȚA ȘCOLARĂ	170
Concluzii.....	172
Bibliografie.....	176
CAPITOLUL 9.	
PREDICTORII PERFORMANȚEI ȘCOLARE.....	178
Concluzii.....	193
Bibliografie.....	196
CAPITOLUL 10.	
PREDICTORII SUCCESULUI ȘCOLAR	197
Concluzii.....	206
Bibliografie.....	208
CAPITOLUL 11.	
PERFORMANȚA ȘCOLARĂ VERSUS SUCCESUL ȘCOLAR (ASEMĂNĂRI ȘI DIFERENȚE)	209
Concluzii.....	215
Bibliografie.....	216

CAPITOLUL 12.

PREDICTORII EȘECULUI ȘCOLAR.....	217
<i>Concluzii.....</i>	<i>224</i>
<i>Bibliografie.....</i>	<i>226</i>

CAPITOLUL 13.

VALOAREA PEDAGOGICĂ ADĂUGATĂ DE ȘCOLI.....	227
<i>Concluzii.....</i>	<i>235</i>
<i>Bibliografie.....</i>	<i>236</i>
CONCLUZIILE CERCETĂRII.....	237
RECOMANDĂRI PENTRU APLICABILITATEA REZULTATELOR.....	247
ÎNTREBĂRI EPISTEMOLOGICE (RETORICE)	248

LISTA CU TABELE	251
LISTA CU FIGURI.....	253
ANEXA 1	
<i>Chestionar individual.....</i>	<i>254</i>
ANEXA 2	
<i>Test de matematică (tip PISA)</i>	<i>260</i>
ANEXA 3	
<i>Test de citire/lectură (tip PISA).....</i>	<i>264</i>
ANEXA 4	
TABEL NOMINAL.....	267
<i>cu școlile și numărul elevilor care au completat chestionarele și testele PISA.....</i>	<i>267</i>
ANEXA 5	
<i>Schimbarea performanței țărilor OECD la testele PISA.....</i>	<i>269</i>
ANEXA 6	
<i>Comparația performanței țărilor la testele PISA 2009</i>	<i>270</i>
ANEXA 7	
<i>Ocupația părinților/performancea școlară comparația multiplă (ANOVA, testul post hoc LSD)</i>	<i>271</i>
ANEXA 8	
<i>Ocupația părinților/succesul școlar - comparația multiplă (ANOVA, testul post hoc LSD).....</i>	<i>272</i>
ANEXA 9	
<i>Performanța școlară a elevilor în funcție de valoarea adusă</i>	<i>273</i>

BIBLIOGRAFIE.....	274
--------------------------	------------

Cuvinte cheie

- *performanța școlară,*
- *succesul școlar,*
- *eșecul școlar formal,*
- *abandonul școlar*
- *valoarea adusă,*
- *valoarea pedagogică adăugată*
- *climatul familial,*
- *mediul școlar,*
- *statutul economic și cultural al familiei,*
- *adaptarea individuală*

Introducere

Obiectivul primordial al tezei de față îl constituie *examinarea, respectiv analiza fondului social, economic și cultural al performanțelor școlare ale elevilor din școala medie (învățământ gimnazial) din județul Covasna*. Conform ipotezei mele, diferențele sociale provenite din mediul familial, respectiv din „sânul familiei” influențează în mare măsură performanțele școlare ale elevilor. Ipoteza enunțată nu se bazează strict pe deducțiile și concluziile cărților de specialitate relevante în acest sens, ci și pe rapoartele și comentariile unor studii internaționale concrete, cum ar fi „OECD PISA 2000, 2003, 2006, 2009” (Barbara I., 2008).

Alegerea temei discutate este, justificată și de faptul că în România, ca și în celelalte țări central și est-europene, se pune tot mai mult accent – nu doar în mass-media ci și pe plan profesional – pe tranziția spre o *educație bazată pe competențe*.

Pentru prima dată, România a participat la studii de tip PISA în anul 2006, obținând rezultate foarte slabe. Cauza nu trebuie căutată la nivelul capacităților slabe ale elevilor, ci în sistemul de învățământ care prezintă un puternic caracter teoretic.

Actualitatea temei de disertație este susținută și de faptul că în ianuarie 2011 a apărut noua *Lege a educației* (Legea Educației nr. 1/2011), care deja pune accentul pe însușirea unor competențe în cadrul școlilor, dar din păcate nici până în prezent – (1 septembrie 2013) – nu s-a conturat o viziune concretă și unică în această privință.

La motivarea alegerii temei de disertație aș putea aminti și o motivație personală, și anume faptul că, pe parcursul exercitării activității și atribuțiilor care îmi revin la locul de muncă, în școlile din județul Covasna am întâlnit frecvent copii care sunt multiplu dezavantajați din punct de vedere social, iar acest fapt are un efect atât de însemnat asupra performanțelor școlare, încât în cazul lor de multe ori trebuie să vorbim despre copii cu cerințe educaționale speciale.

Capitolul 1. Școala și educația prin prisma teoriilor sociale

1.1. Plasarea temei în contextul sociologic

Lucrarea de față urmărește în primul rând studierea efectelor statutului socio-economic asupra performanțelor școlare. Această problemă poate fi tratată din mai multe perspective, cum ar fi cea pedagogică, didactică, psihologică, economică sau cea sociologică.

Ramura sociologică, care se ocupă cu studierea sistemelor educaționale, al rolului școlii și al educației în societate este **sociologia educației**. Din acest punct de vedere putem afirma faptul că tema disertației se încadrează în domeniul sociologiei educației.

Deoarece sociologia educației nu este nici unitară, nici omogenă, este riscant să formulăm o definiție cu valoare normativă, totuși în prezenta disertație am prezentat câteva definiții, de la autorii: Florian Znaniecki și Mohamed Cherkaoui, (apud Hatoș 2006_b, 21).

Pe baza acestor definiții am concluzionat că sociologia educației nu se mai poate limita la sociologia școlii, dar nici la studierea modurilor și proceselor de socializare, aceasta fiind mai mult decât cunoaștere cu privire la principiul însuși al constituirii socialului ca realitate ontică și ca obiect al științei.

Analizând temele abordate în această lucrare putem concluziona și faptul că acestea sunt tratate atât din perspectiva sistemelor educaționale cât și din perspectiva familiilor, astfel **problematica prezentei lucrări poate fi situată exact în punctul în care se intersectează problematica educației familiale cu problematica sistemelor educaționale.**

1.2. Teorii legate de funcția școlii în societate

Cercetătorii analizează de mult timp efectul mediului familial asupra școlarizării și performanțelor școlare. Pe baza experiențelor acumulate au fost formulate multiple abordări teoretice. Dintre care am tratat următoarele:

Teoria de bază al disertației

Punctul de plecare în acest studiu l-a constituit teoria stratificării sociale a sociologului francez, **Pierre Bourdieu**. Conform opiniei autorului, există o concurență ascunsă, practic o luptă între diferitele straturi ale societății. Mijlocul esențial în această concurență perpetuă între diferitele clase îl constituie **capitalul**.

Pierre Bourdieu, în studiul său intitulat „*Capital economic, capital cultural, capital social*” (Bourdieu, 1998, 155-176) prezintă, pe lângă capitalul economic, încă două tipuri de capital: *capitalul cultural și social*. Diversele forme de capital sunt convertibile în mod reciproc între anumite limite. Conform lui Bourdieu (2008), prin intermediul capitalului economic poate fi procurat și un alt tip de capital, prin anumite activități de transformare, mai mult sau mai puțin costisitoare.

Un alt punct teoretic de plecare în studiul meu face referire la **echitatea în alegerii școlii**. După cum afirmă și Bourdieu, școala elaborează un sistem de selecție care exclude, prin natura sa, tinerii proveniți din „clasele populare”, în așa fel încât aceștia de multe ori nici ajung să se înscrie într-o școală care atribuie o formare profesională superioară (Bourdieu 1978).

Tot în acest capitol am tratat și problematica habitusului și al ethosului.

Teoriile Est-europene

Înainte de schimbările din anii '90, din cauza cenzurii din vremea respectivă, studiile din Europa de Est nu au putut trata deschis problematica desegregatoare sau reproducionalistă a sistemului de învățământ. Chiar dacă au menționat acest aspect al sistemului de învățământ, aceasta trebuia prezentată obligatoriu ca fiind o particularitate specifică a țărilor occidentale.

După căderea blocului sovietic, teoriile legate de rolul și efectul școlii și a sistemului educațional puteau fi tratate deschis și în țările Est-europene.

Teorii reproducționaliste

Denis Lawton (1968, 66-77) susține că există diferențe semnificative între elevii proveniți din diferite subculturi și ceilalți colegi ai lor, din punctul de vedere al motivației pentru învățare, al performanței școlare și al abandonului școlar. El concluzionează că ar fi bine ca diferitele caracteristici culturale ale elevilor proveniți din subculturi să apară în mod conștient în strategiile atitudinale ale cadrelor didactice care le predau.

Basil Bernstein (1979, 78-94) atrage atenția asupra faptului că comunicarea existentă între pedagog și elev, în cadrul școlii, poate fi definitorie pentru reproducerea inegalităților sociale.

Klaus Mollenhauer (2003, 129-164) consideră că principala cauză a inegalităților sociale nu trebuie căutată în școală, ci în mediul familial. În opinia sa, impactul de socializare al unei familii produce *diverse strategii de școlarizare*, al căror rezultat îl reprezintă întocmai reproducerea inegalităților sociale.

Conform opiniei lui *J. W. B. Douglas* (2003, 147-159), școala regenerează inegalitățile sociale din momentul școlarizării prin aplicarea strategiilor de selecție și filtrare care iau în considerare, în primul rând, capacitățile elevilor. Douglas demonstrează însă că există o relație evidentă între capacitățile elevilor și mediul lor familial, socio-cultural, astfel încât selecția și filtrarea care intervine în momentul școlarizării se transformă în selecție socială.

J. S. Coleman (1959, 330-351) în opera sa, prezintă prin prisma culturii adolescenților, interacțiunile dintre cerințele instituționale și grupurile școlare organizate conform unor norme. În opinia sa, școala și pedagogii care o reprezintă nu cunosc cultura generației tinere și codurile lingvistice ale acestora, astfel încât în strategiile lor de selecție, aplicate în mod autoritar, le ignoră pur și simplu.

Teorii moderniste

Conform acestei abordări teoretice, sistemul de învățământ joacă un rol funcțional semnificativ atât în dobândirea statusului, cât și a unei calificări profesionale (Treiman 1970, Parsons 1977, citat de Blosfeld-Shavit 1993). Reprezentanții acestei teorii susțin faptul că selecția școlară se repoziționează pe fonduri meritocratice, astfel încât *impactul provenienței sociale se reduce în determinarea șanselor*, respectiv a oportunităților în plan educațional.

Teorii neomarxiste

Există și o abordare neomarxistă în explicarea inegalităților școlare/educaționale, menționate și ca *teorii ale unei „noi clase”* (apud. Szelényi și Aschafennburg 1993). Conform acestora, în societățile postindustriale puterea se află în mâna elitei care deține proprietățile

comune sau capitalul cultural la scară largă, care monopolizează cele mai importante instituții din sistemul educațional, acestea având un rol primordial în repartizarea pozițiilor și privilegiilor sociale.

Teoria alegerii raționale

Boudon percepe traseul școlar, educațional ca pe o serie de tranziții, când la finalul anumitor etape sau cicluri de școlarizare elevul și familia sa trebuie să ia decizii în ceea ce privește continuarea studiilor și alegerea școlii. Învățarea și formarea continuă la un nivel mai ridicat, sau finalizarea studiilor reprezintă rezultatul unei alegeri raționale, care ia naștere prin modelul cost-beneficiu (factor secundar) definit prin situația materială și rezultatul scontat. Conform lui Boudon, pe măsură ce ne îndreptăm spre niveluri superioare de educație, accentul se transferă asupra efectelor secundare în explicarea inegalităților școlare.

Teoria pozițională a aspirațiilor

Aprofundarea modelului specific teoriei alegerii raționale a lui Boudon o găsim la Goldthorpe (1996).

Concluzia lui Goldthorpe este aceea că inegalitățile privind șansele educaționale pot fi înțelese nu atât prin prisma culturii clasei sociale sau a termenilor capitalului cultural, ci pe baza modelului acțiunilor raționale propus de Boudon. Criticii teoriei susțin, în schimb, faptul că în alegerea școlii nu există neapărat o contradicție între deciziile raționale și urmarea modelelor sociale specifice clasei (Scott 1996). Faptul că oamenii urmează valori și norme de care se „atașează” în plan emoțional nu semnifică implicit faptul că vor acționa, în mod irațional, pe baza acestora.

1.3. Funcțiile sociale ale școlii

- *transmitere a culturii*
- *transformare a personalității indivizilor*
- *economică*
- *pregătirea forței de muncă*
- *legitimare a puterii politice dintotdeauna*
- *socială (plasă socială)*
- *prestare, respectiv furnizare a unor servicii.*

Luând în considerare aceste probleme, putem lansa întrebarea dacă școala reproduce sau transformă inegalitățile existente dintr-o anumită societate? Sub aspect sociologic, denumim această funcție a școlii **funcția de reproducere sau transformare a structurii sociale.**

Capitolul 2. Rolul școlii în menținerea sau ameliorarea inegalităților sociale

2.1. Comunicarea pedagogică cu rol de reproducere a inegalităților sociale

Cadrul principal al comunicării dintre profesor și elev îl constituie școala și inclusiv orele destinate cursurilor. Întreaga semnificație a modului de a vorbi a profesorului este definită de situația în care se derulează comunicarea pedagogică, în urma căreia activitatea pedagogică se transformă într-o activitate de impunere și întipărire a culturii legitime.

Utilizarea în acest sens a limbii nu favorizează acele eforturi care doresc să măsoare eficiența informațională a comunicării.

2.2. Dilema desegregării școlare

Acest capitol pornește de la idea că desegregarea poate fi definită ca o problemă socială, deoarece în această problemă sunt implicați foarte mulți copii care sunt lezați în valorile și interesele lor de către acest fenomen.

Pentru înțelegerea fenomenului desegregării, în primul rând am analizat istoria și împrejurările în care a apărut această concepție, atât la nivel mondial, cât și la noi în țară.

În cadrul teoretic am conceptualizat, am definit am identificat nivelurile și tipurile segregării, după ce am prezentat teorii legate de dilema desegregării: *teoriile segregacioniste*, *teoriile desegregationiste* și *teoriile neo-segregacioniste*, urmate de Viziunea proprie legată de problematica segregării ar putea fi poziționată undeva între desegregarea responsabilă și neo-segregaționalism.

În final am tras concluzia că deși desegregarea școlilor este o actualitate constantă, din păcate, majoritatea acțiunilor care vizează această problemă preiau fără modificare și critică niște „modele europene”, (*teoria formelor fără fond*) fără a lua în considerare faptul că nici măcar în cadrul țării nu putem vorbi despre o societate și inegalități uniforme. Astfel, rămân școlile aparent desegregate sau desegregate „pe hârtie” care vor adânci și mai mult diferențele sociale.

2.3. Examenele școlare ca factor al selecției sociale

Dobândirea culturii legitime, respectiv a raportului legitim aferent culturii nu este reglementată exclusiv de programa obligatorie, ci și de cutumele concretizate în cadrul legal al examenelor. Specificul acestui mod comunicațional scris constă în aceea că a fost scris la adresa unui singur cititor, respectiv a profesorului examinator.

În acest mod, cultul școlar aparent clar al ierarhiilor contribuie întotdeauna la întărirea ierarhiilor sociale, preluând sau adoptând mereu aspecte din cadrul ierarhiilor sociale pe care le reproduc (în sensul dual al cuvântului).

Pe baza acestor constatări, P. Bourdieu ajunge la concluzia că „școala maschează selecția

sociale prin aparența selecției tehnice, legitimând reproducerea ierarhiei sociale prin transformarea ierarhiilor sociale în ierarhii școlare” (Bourdieu, 2008, 39). Astfel clasele privilegiate își transferă într-o măsură tot mai mare puterea lor de selecție asupra instituțiilor școlare.

2.4. Efectul reflexiilor lingvistice ale contextului social asupra performanțelor școlare

Limba, ca bază a contactului și comunicării sociale, dispune de o funcție socială importantă. Drept urmare, reflexia lingvistică a contextului social ilustrează una dintre cele mai importante arii de studiu ale sociologiei. În opinia lui William Labov (1973, 520), „*limba poate aduce un beneficiu deosebit de mare, ca indicator sensibil al numeroase alte procese sociale*”.

În opinia lui Bourdieu (2008, 14-30), deși limba de predare propagată în mod oficial nu reprezintă limba maternă a nimănui, nici măcar a copiilor proveniți din clasele privilegiate, nu se află nicidecum la aceeași distanță de limbile vorbite de diferitele clase sociale. Întrucât efectul informativ al comunicării pedagogice depinde întotdeauna de competențele lingvistice ale receptorilor, distribuția inegală între diferitele clase sociale a capitalului valorificabil sub aspectul școlii, constituie în realitate unul dintre cele mai ascunse medieri conform cărora se conturează relația dintre originea socială și succesul școlar, fapt reliefat și cu ajutorul unor studii (apud. Bourdieu, 2008).

În acest mod, trucul mentalității școlare îndeplinește finalmente funcția de conservare a societății. Această funcție, în schimb, nu doar că nu este cunoscută de mentalitatea specifică a școlii, dar aceasta nici nu este dispusă să o recunoască.

Capitolul 3. Politicile educaționale din perspectiva inegalităților sociale

3.1. Politicile educaționale care vizează dezvoltarea socială

Politicile educaționale cu efect asupra dezvoltării sociale pot fi definite după cum urmează (Hatoș, 2006_b): educația ca mijloc de reducere a inegalităților structurale, educația ca mijloc de capacitate a cetățeniei active, școala și integrarea pe piața muncii, școala ca instituție de dezvoltare.

În cadrul politicilor educaționale, care tratează posibilitățile integrării pe piața muncii, trebuie să menționăm și *calitatea programelor școlare*. Aceste programe școlare trebuie să fie orientate spre eficientizarea succesului pe piața muncii, de aceea cunoștințele și strategiile didactice trebuie să fie concepute în așa fel încât să fie cât mai utilizabile în economia locală.

3.2. Egalitatea șanselor și performanța școlară în sistemul educațional român

Dacă analizăm sistemul educațional din perspectiva ultimilor 23 de ani din România, probabil specificul cel mai accentuat al acestui sistem o constituie schimbarea continuă, și totodată inerția și rezistența acestuia față de schimbări. Un alt aspect specific al sistemului o constituie și oscilarea inertă a sistemului între centralizare și descentralizare.

Sistemul educațional din România a implementat în ultimii 20 de ani mai multe acțiuni care vizează egalizarea șanselor, ținând cont de diferențele datorate mediului de școlarizare, apartenenței la o etnie minoritară, a diferitelor tipuri de deficiențe, etc. Dintre multitudinea programelor și măsurilor care vizează egalizarea șanselor în cadrul instituțiilor de învățământ, putem identifica următoarele tendințe majore care par să se manifeste sub forma unor politici educaționale:

- Egalizarea șanselor și incluziunea socială a copiilor romi,
- Măsuri și programe privind combaterea analfabetismului și școlarizarea fiecărui elev,
- Măsuri și programe privind egalizarea șanselor între mediul rural și urban,
- Măsuri și programe privind educația elevilor cu deficiență sau aflate în situație de risc.

În concluzie, putem menționa faptul că pentru implementarea unei reforme prin aplicarea unor politici educaționale, care să manifeste efecte pe termen lung, este nevoie mai mult de patru ani, iar astfel ciclurile de guvernare și schimbările frecvente din cadrul politicii interne obstrucționează evoluția pozitivă a sistemului educațional din România.

O altă observație o constituie faptul că față de strategiile și programele care vizează egalizarea șanselor în învățământ, numărul actelor legislative, respectiv a strategiilor și a programelor care vizează menținerea și creșterea performanței școlare în rândul elevilor este destul de redus.

Capitolul 4. Analiza internațională a rezultatelor PISA

4.1. Compararea rezultatelor la testele PISA în cadrul țărilor OECD

În acest capitol, prin compararea datelor obținute în studiile PISA în anii 2000, 2003, 2006 și 2009 am încercat identificarea unor tendințe internaționale, referitoare la performanța elevilor în domeniul citirii și al matematicii.

În cazul diferențelor la mediile obținute la citire și la matematică, de către țările OECD putem identifica o tendință de înrăutățire a rezultatelor, deoarece diferența între anul 2009 și anul 2000 este de -10/-5 puncte, între anul 2009 și anul 2003 este de -4/-6 puncte iar între anul 2009 și anul 2006 este de 1/-2 puncte.

Față de anul 2000, numai câteva țări au realizat schimbări spectaculoase în anul 2009, de exemplu Letonia, Polonia, Chile sau Ungaria la testele de citire și Italia, Mexic, Portugalia,

Grecia la testele de matematică. Analizând situația Ungariei și Poloniei, putem confirma faptul că aceste țări, luând în seamă deficiențele sistemului de propriu învățământ, semnalate de studiile PISA, au înființat niște politici educaționale și sociale care au vizat ameliorarea acestor probleme.

Pe baza analizelor efectuate (*Paired Sample t Test*), am concluzionat că statistic nu putem identifica diferențe semnificative în performanțele elevilor în cele trei teste realizate între 2000 și 2009. Totuși schimbările intervenite între 2003 și 2006 par a fi puțin mai semnificative, mai ales în cazul testelor de matematică și citire, ceea ce poate fi pus în seama schimbării nivelului de greutate a testelor sau faptului că mai multe țări au devenit în anul 2006 membre OECD.

4.2. Analiza comparativă a viziunilor legate de rolul școlii în societățile contemporane

Chiar dacă beneficiile individuale ale educației sunt greu de contestat, efectul de dezvoltare la nivel societal al investiției în educație este un subiect controversat. Mergând pe această idee, putem identifica mai multe politici educaționale, care chiar dacă au același scop – mărirea beneficiilor individuale – aplică totuși diferite demersuri.

Politicile educaționale care au la bază concepția funcționalistă/structuralistă a lui Talcot Parsons susțin că școala trebuie să răspundă cerințelor pieței. Conform acestei viziuni, un sistem educativ bine dezvoltat trebuie să aibă în vedere în primul rând dezvoltarea resurselor umane, selecția și alocarea justă a acestor resurse și realizarea coeziunii sociale prin transmiterea către noile generații a valorilor centrale ale respectivei societăți.

O altă abordare a rolului școlii în societate pune accentul pe capitalul uman. „*Economiștii școlii capitalului uman, precum Becker (1997) și Denison (1964) au vizat să demonstreze că investiția în școală este o investiție productivă, ea producând nu numai beneficii individuale ci și sociale*” (Hatoș, 2006_b, 2).

În concluzie, școlaritatea nu are aceeași eficiență în toate țările, astfel încât și noi putem enunța faptul că „*teoriile care atribuie sporirii capitalului uman virtutea de a produce direct bunăstare aparțin unui curent de gândire învechit.*” (Hatoș, 2006_b p. 2)

Reprezentanții școlii acreditărilor au lansat primele critici asupra acestor utopii funcționaliste (Collins 1979). După părerea acestor autori, diplomele nu arată competențele profesionale sau educative ale individului, ci sugerează în termeni foarte generali niște calități ale persoanei.

O altă modalitate de percepere a rolului educației este viziunea comunitariană. Această viziune pune accentul pe coeziunea socială și incluziunea socială, și totodată subliniază importanța colectivităților, dependența bunăstării individuale de apartenența și relaționarea cu comunitățile, care se manifestă în asociații și rețele.

Capitolul 5. Prezentarea metodelor de cercetare

5.1. Obiectivele cercetării

Obiectul principal al lucrării îl constituie încercarea de a găsi răspunsul la întrebarea: **există sau nu o relație între performanțele școlare ale elevilor și situația socială a acestora?**

Prezenta lucrare propune evaluarea nivelului de influențare ai factorilor sociali asupra performanțelor și a succesului școlar în cadrul elevilor din județul Covasna.

Urmând obiectivului principal, obiectivele cercetării pot fi încadrate în următoarele categorii:

I. Obiective referitoare la evaluarea/studiul situației socioculturale și economice a familiei:

- *Mediul familial*
- *Situația economică a familiei*
- *Situația culturală al familiei*

II. Obiective referitoare la evaluarea/studiul mediului educațional:

- *Mediul școlar*
- *Relația existentă între școală și familie*
- *Climatul favorabil învățării*

III. Obiective referitoare la evaluarea/studiul profilului adaptării individuale ale elevilor:

- *Stima de sine*
- *Adaptare*
- *Optimism*
- *Angajament școlar*
- *Evitarea problemelor la școală*

IV. Obiective privind evaluarea performanțelor școlare:

- *Media obținută la disciplinele studiate în anul școlar precedent*
- *Evaluarea notelor, față colegii de clasă*
- *Autoevaluarea pe baza notelor*
- *Aplicarea unor teste: testul de matematică, tip PISA și testul de citire/lectură, tip PISA*
- *Rezultatele obținute la evaluarea națională: notele la matematică și limba maternă*

5.2. Ipoteze

Ipoteza aferentă obiectivului principal al cercetării de față face referire la *influența anturajului socio-economic asupra performanței și succesului școlar în județul Covasna*.

Dintre ipotezele cele mai importante aici menționez următoarele:

- *Pe lângă asemănările evidente, putem identifica și diferențe între performanța și succesul școlar.*

- Factorii care influențează cel mai mult performanța și succesul școlar țin de situația socială și economică a familiei.
- Bazându-mă pe cele trei tipuri de capitaluri, enumerate de Bourdieu (1998) presupun că elevii care au un capital cultural mai mare, obțin rezultate mai bune la testele implicate în prezenta cercetare.
- În chestionar fiind introdusă și o întrebare referitoare la frecventarea anumitor meditații în afara programului școlar, presupun că elevii care frecventează aceste meditații obțin rezultate mai bune la testele PISA și la evaluările naționale.
- După ipotezele mele, abandonul școlii după terminarea clasei a VIII-a este un fenomen destul de răspândit. Categoriile de elevi cele mai expuse acestui fenomen provin din familii care au o situație economică precară și unde nivelul de studii al părinților este foarte redus.
- Performanțele școlare ale elevilor care provin din familii dezavantajate și disfuncționale sunt mult mai scăzute decât în rândul celorlalți colegi. Presupun că din această perspectivă nu putem identifica o diferență majoră între aceste școli.

5.3. Descrierea instrumentelor de măsurare

Primul instrument de măsurare îl constituie un **chestionar, aplicat prin auto-administrare supravegheată** în rândul elevilor. În al doilea pas al cercetării am aplicat **două teste** preluate din studiile PISA-OECD (2006). Deși inițial nu am inclus în proiectul de cercetare, ulterior am decis introducerea în baza de date și a **rezultatelor evaluării naționale 2013**.

Baza primului instrument de măsurare aplicat în prezenta lucrare o constituie chestionarul ***Profilului Succesului Școlar (PPS)*** elaborat și dezvoltat de profesorii Gray Browen și Jack Richman de la School of Social Work, North Carolina University din Chapel Hill (UNC-CH); adaptată și aplicată în România în limba română și maghiară de grupul de cercetători conduși de profesorul universitar Maria Roth (2009).

În chestionarul aplicat am introdus și câteva întrebări, pe care le-am preluat din chestionarul aplicat în cadrul studiilor PISA (***Student Questionnaire For PISA, 2009***).

În chestionar apar și câteva întrebări formulate de mine, care nu se compun într-o dimensiune sau index, dar prin natura lor, completează restul datelor.

Prin acest chestionar am intenționat să realizez un instrument de măsurare care să ofere un cadru de interpretare și de înțelegere a performanței și a succesului școlar în contextul mediului de proveniență.

Chestionarul prezentat mai sus a fost completat cu câte un **test de matematică și de citire/lectură** aplicat în studiile PISA-OECD 2009 (Take the Test, 2009).

Despre testele aplicate putem să afirmăm faptul că acestea măsoară în realitate competențele practice, aplicative ale elevilor. Esența acestor exerciții constă în necesitatea unei gândiri pragmatice din partea elevilor.

Modalitatea de aplicare a chestionarului s-a realizat prin *auto-administrare supravegheată*. Am realizat colectarea datelor și cu ajutorul internetului, realizând varianta on-line a chestionarului. La teste nu am realizat varianta on/line din considerente metodologice.

Chestionarul inițial și testele de matematică și citire/lectură au fost testate în trei școli din mediul rural și au fost completate 70 de elevi în total.

În concluzie, chestionarul conține următoarele dimensiuni și indexuri:

Profilul mediului social:

1. Climatul educațional din școală (*dimensiune*)
2. Suportul profesorilor (*index*)
3. Climatul școlar (*index*)
4. Armonia din familie (*dimensiune*)
5. Sprijinul primit de la părinți (*dimensiune*)
6. Mediul de învățare de acasă (*dimensiune*)
7. Sprijinul părinților pentru activitățile școlare (*dimensiune*)
8. Așteptările părinților referitoare la comportamentul școlar (*dimensiune*)
9. Activitățile culturale (*index*)
10. Bunăstarea familiilor (*index*)
11. Resursele educaționale de acasă (*index*)
12. Posesia culturii „clasice” din familie (*index*)

Profilul adaptării individuale

1. Stima de sine
2. Adaptarea
3. Optimismul
4. Angajamentul școlar
5. Evitarea problemelor la școală
6. Autoevaluarea pe baza notelor
7. Opțiunea elevilor legată de continuarea studiilor

Grupul țintă al studiului de față îl constituie *elevii din clasele a VIII-a din județul Covasna*.

Numărul elevilor din clasele a VIII-a din județul Covasna în anul școlar 2012-2013 a fost de 1902, astfel am decis să trimit câte un chestionar și un pachet de teste pentru fiecare elev în parte. În final am primit înapoi 1598 de chestionare și teste ceea ce reprezintă un procent de 84,02% din totalul chestionarelor.

Capitolul 6. Analiza de fidelitate și validitate a instrumentului de măsurare

6.1. Analiza de fidelitate a dimensiunilor

Am analizat fidelitatea instrumentului de măsurare, prin calcularea coeficientului alfa a lui Cronbach (*Cronbach's Alpha*), eroarea standard al măsurării (*standard error of measurement*) și procentul de scoruri ce se poate datora erorilor.

Pe baza valorilor Cronbach's Alpha am constatat că majoritatea variabilelor se situează în zona „bună” sau „acceptabilă” și am constatat valori Cronbach Alpha sub minimul acceptat numai la trei dimensiuni, care au fost preluate din chestionarul PISA.

Comparând valorile Cronbach's Alpha în cazul variabilelor care apar și în studiul național, am constatat că nu există diferență semnificative între consistența acestora.

În concluzie, fidelitatea variabilelor din cadrul dimensiunilor este „bună” sau „acceptabilă”, ceea ce totuși ne sugerează că instrumentul de măsurare elaborat dispune de dimensiuni destul de consistente.

6.2. Analiza de validitate a dimensiunilor

Am analizat validitatea instrumentului de măsurare calculând coeficientul de corelație Pearson pentru testarea ipotezei care afirmă că variabilele care fac parte din aceeași dimensiune trebuie să aibă o corelație mai mare de 0,30.

Am constatat faptul că există o legătură foarte slabă între itemii preluați din chestionarul PPS și chestionarul PISA, singura excepție fiind corelația puternică între „climatul școlar” și „climatul educațional din școală” ($r=-0,341$, $p<0,01$).

Dimensiunea climatului familial are cea mai mare validitate. Am găsit corelație semnificativă și între variabilele care compun dimensiunea *mediului școlar*. Rezultatele au confirmat și validitatea dimensiunii „*situația cultural-economică a familiei*”, deoarece variabilele din cadrul dimensiunii se grupează în constructul teoretizat. În cazul dimensiunii *profilului adaptării individuale*, datele au confirmat numai parțial validitatea dimensiunii.

La nivelul dimensiunilor prezentate putem identifica corelații semnificative între variabilele profilului adaptării individuale și mediul familial respectiv climatul școlar.

Comparând coeficienții de corelație cu cei obținuți din eșantionul național, am constatat că nu există diferențe foarte mari între rezultate, ceea ce confirmă încă o dată validitatea instrumentului de măsurare.

Între variabilele performanței școlare am identificat corelații foarte puternice, fiecare coeficient având o valoare peste 0,47 astfel s-a confirmat și validitatea de convergență a acestui dimensiune.

6.3. Analiza factorială pentru validitatea divergentă a variabilelor

Pentru studierea validității constructului am realizat o analiză factorială confirmatorie, unde mi-am concentrat atenția asupra întrebării dacă itemi incluși în diferite dimensiuni se vor încheia în factori identici cu dimensiunile teoretizate.

Analizele au confirmat că cele treisprezece variabile ale profilului socio-economic saturează patru factori, care contribuie la explicarea varianței totale a profilului adaptării individuale într-o proporție de 61%. La mediul familial cei cinci factori aleși contribuie la explicarea varianței totale într-o proporție de 54,5%. La climatul școlar cei trei factori aleși contribuie la explicarea varianței totale într-o proporție de 60%. La situația cultural-economică a familiei cei cinci factori aleși contribuie la explicarea varianței totale într-o proporție de 48,3%. La profilul adaptării individuale cei cinci factori luați în analiză contribuie la explicarea varianței totale într-o proporție de 40,62%. La fiecare caz enumerată factorii aleși saturează un singur factor.

În concluzie, numai la dimensiunea bunăstării putem identifica probleme mai serioase, de aceea am decis păstrarea acestor factori construiți după teoria inițială.

În cazul performanței școlare factorii luați în analiză au contribuit la explicarea varianței totale într-o proporție de 61,7%. Excluzând factorul din această analiză variabila „autoevaluarea pe baza notelor”, am constatat că explicarea varianței totale crește la 70,66%, ceea ce m-a determinat la excluderea acestui variabilă din construcția factorului.

În cazul succesului școlar factorii luați în analiză au contribuit la explicarea varianței totale al succesului școlar într-o proporție de 49,5%. Valoarea explicativă a factorului „Evitarea necazurilor la școală” fiind cea mai mare, urmată de „autoevaluare pe baza notelor primite la școală” și „angajamentul școlar”.

Capitolul 7. Prezentarea variabilelor independente și dependente

Variabilele independente a elevilor din județul Covasna pot fi regăsite în primele întrebări ale chestionarului.

În acest capitol am prezentat următoarele variabile independente: Numele școlii, Sexul, Naționalitatea, Vârsta, Mediul de reședință, Tipul familial, Dacă părinții sunt plecați la muncă în străinătate și dacă da, atunci de cât timp a/au plecat, Ocupația mamei, Ocupația tatălui, Studiile mamei, Studiile tatălui, Frecventarea anumitor meditații în afara programului școlar și obiceiurile de citire a elevilor.

Datele au conformat că majoritatea elevilor din județul Covasna provin din familii în care există ambii părinți.

Procentul cazurilor în care vreunul dintre membrii familiei este plecat la muncă în străinătate este de 11,8%, ceea ce pe baza studiilor din domeniu (ex. Salvați copii, 2013) poate fi considerat un procent destul de redus, față de județele unde acest procent poate ajunge și până la 25% sau 27%. Nu putem să afirmăm aceleași lucru despre ocupația părinților, deoarece în mod surprinzător 35,34% dintre mamele elevilor chestionați nu au un loc de muncă, ceea ce înseamnă un procent foarte ridicat, chiar și la nivelul județului Covasna.

Datele statistice ne arată că 31% dintre elevi frecventează anumite meditații în afara orelor de curs. Acest procent este mai mare în rândul elevilor din mediul urban și mai mic în cadrul elevilor din mediul rural. Datele statistice din prezenta lucrare susțin faptul că frecventarea anumitor tipuri de meditații sunt într-o legătură strânsă cu performanța școlară. Rezultatele studiului confirmă faptul că fetele citesc mai mult decât băieții, deoarece 73,5% dintre ele obișnuiesc să citească și alte cărți în afara lecturilor obligatorii, față de băieți, dintre care numai 54,3% au declarat aceleași lucru.

Putem concluziona și faptul că majoritatea elevilor „folosesc” biblioteca, însă și procentul elevilor care nu împrumută deloc cărți din bibliotecă este destul de mare (26,8%).

Capitolul 8. Prezentarea dimensiunilor

În acest subcapitol sunt prezentate cele 13 variabile din cadrul dimensiunii profilului mediului social. Aceste variabile sunt încadrate în următoarele dimensiuni: mediul familial, climatul școlar, și situația cultural-economică al familiei. În al doilea subcapitol sunt prezentate variabilele din cele 5 dimensiuni ale adaptării individuale. În al treilea subcapitol este prezentat și factorul performanței școlare. Am analizat fidelitatea și distribuția univariabilă a fiecărei variabile, verificând separat oblicitatea și boltirea acestor distribuții.

Capitolul 9. Predictorii performanței școlare

Factorul performanței am compus din următoarele variabile:

- a) Notele testelor de matematică, tip PISA;
- b) Notele testelor de citire/lectură, tip PISA;
- c) Notele la matematică la evaluarea națională 2013;
- d) Notele la limba maternă la evaluarea națională 2013.

Am decis folosirea acestui factor, deoarece analizele de corelație și regresie au dovedit faptul că are o valoare explicativă mai mare decât variabilele în mod separat.

Cu ajutorul analizelor de regresie, am putut identifica zece variabile care influențează performanța școlară într-un mod semnificativ. Valoarea cea mai ridicată în explicarea

performanței școlare o au factorii valorii aduse ($\beta=0,250$) și resursele educaționale de acasă ($\beta=0,201$).

Din perspectiva performanței școlare, variabilele care tind să măsoare activitatea, respectiv „dotarea” culturală a elevilor și a familiilor nu au o valoare explicativă, deși există o corelație destul de semnificativă între acești factori și performanța școlară ($r=.245$; $r=101$, $p<0,01$).

Pe baza datelor, tind să aibă o performanță școlară mai mare elevii care sunt optimiști, evită problemele la școală, au un angajament pozitiv față de normele școlii și se adaptează mai ușor la mediului exterior, deci sunt mai sociabili.

Din perspectiva mediului familial, performanța elevilor depinde de armonia care există în familiile lor, de sprijinul pe care îl primesc de la părinți pentru activitățile școlare și de așteptările părinților referitoare la comportamentul școlar; însă nu influențează performanța școlară a elevilor dacă părinții lor îi laudă, îi încurajează sau nu, și nici dacă vorbesc mai frecvent sau mai rar cu ei despre planurile lor de viitor sau despre evenimentele actuale sau despre cele petrecute în școală.

Din cadrul mediului școlar în primul rând climatul școlar influențează performanța școlară a elevilor și într-o măsură mai redusă climatul educațional din școală, deci dacă elevii se simt bine la școală, nu sunt marginalizați și au prieteni. Ca fapt divers, suportul profesorilor, în sensul interesului pentru procesul de învățare, ajutorul acordat elevilor în activitatea de învățare, etc. nu influențează performanța școlară.

Pe baza factorilor demografici am constatat că au o mai mare performanță școlară fetele nerome din mediul urban care au părinți cu studii superioare și au cea mai slabă performanță școlară băieții romi din mediul rural ai căror părinți nu au studii superioare.

Analiza de varianță (ANOVA factorială) a confirmat că dintre studiile și ocupația părinților, studiile mamei și ocupația tatălui influențează cel mai mult factorul performanței școlare.

Elevii din eșantion au obținut la fiecare categorie, dar și în total, rezultate mai slabe la testele PISA decât la evaluarea națională la aceleași materie. Aceste rezultate susțin ipoteza de cercetare, conform căreia elevii nu dispun de capacitatea de a aplica integral în practică competențele dobândite în școală, întrucât acestea prezintă un preponderent caracter teoretic.

În final, putem să tragem concluzia că predictorii performanței școlare pot fi regăsiți în primul rând în mediul socio-economic și afectiv al familiei, în profilul individual al copilului și în factorii demografici. Realizând mai multe analize de regresie, factorii care influențează cel mai mult performanța școlară s-au dovedit a fi de fiecare dată **valoarea adusă și resursele educaționale/bunăstarea familiilor**, urmate de **evitarea problemelor la școală și optimismul**

elevilor. Dintre factorii demografici putem evidenția influența factorilor: **sexul**, **mediul de reședință**, **naționalitatea** (rom sau nu este rom), **studiile mamei**.

Din cadrul climatului familial s-au dovedit să aibă o valoare explicativă în fiecare model de regresie variabilele **armonia din familie** și **așteptările părinților referitoare la comportamentul școlar**. Din cei trei factori care compun mediul școlar numai factorul **climatul școlar** s-a dovedit să aibă valoare explicativă în fiecare model de regresie.

Următoarele factorii în niciun model de regresie nu au primit valoare explicativă privind performanța școlară:

- Sprijinul primit de la părinți
- Mediul de învățare de acasă
- Activitatea culturală
- Suportul profesorilor
- Stima de sine

Capitolul 10. Predictorii succesului școlar

Am separat factorului performanței școlare de factorul succesului școlar deoarece, la analiza factorială a performanței școlare, am observat că prin excluderea factorului „autoevaluării pe baza notelor primite la școală” dintre factorii performanței școlare, a rezultat o creștere a valorii explicative a varianței totale a performanței școlare, de la 61,7% la 70,66%. Acest lucru m-a determinat să formulez o ipoteză, conform căreia există diferență între succesul școlar și performanța școlară.

Pe baza parcurgerii literaturii de specialitate am ajuns la concluzia, că în definirea succesului școlar sunt implicați mai mulți factori decât în definirea performanțelor școlare care se concentrează numai asupra notelor. Pornind de la aceste constatări, am concluzionat că, deși există o legătură foarte strânsă între performanța și succesul școlar ($r=0,316$, $p<0,001$), cu o mare probabilitate putem identifica și discrepanțe între acești termeni.

Analizele de regresie și de varianță au confirmat faptul că succesul școlar se află într-o legătură mult mai strânsă cu majoritatea variabilelor din cadrul mediului familial, climatul familial, situația socio-economică a familiei și profilul adaptării individuale, decât performanța școlară, ceea ce înseamnă că mediul proximal al elevilor și caracteristicile lor de personalitate sunt într-o legătură mai strânsă cu succesul școlar.

Tind să aibă mai mare succes școlar elevii care sunt optimiști, evaluează pozitiv climatul școlar de unde provin, au o valoare adusă ridicată, au mai multe resurse educaționale acasă, așteptările părinților referitoare la comportamentul școlar sunt mai mari, sunt consecvenți și se adaptează mai ușor mediului înconjurător.

Variabilele care nu influențează succesul școlar sunt:

- Armonia din familie
- Sprijinul primit de la părinți
- Climatul școlar
- Activitățile culturale a elevilor
- Stima de sine

Variabila suportul profesorilor nu are valoare explicativă în privința factorului succesului școlar, așa cum nu a avut nici în cazul performanței școlare. Comparând acest rezultat cu rezultatele cercetării realizată pe eșantionul național (Hărăguș et al., 2009, 35-37), am ajuns la concluzia că suportul profesorilor are valoare explicativă numai în cazul când variabila dependentă este evitarea problemelor la școală, ceea ce dintr-un anumit punct de vedere poate fi considerat un rezultat scontat.

Cu privire la factorii demografici, pe baza rezultatelor am constatat că au mai mare succes școlar fetele nerome care au mame cu studii superioare și nu provin din familii monoparentale. Succesul școlar este cel mai scăzut la băieții romi care au părinți cu studii medii sau generale și provin din familii monoparentale sau nu au părinți naturali.

În mod interesant mediul de reședință a elevilor nu influențează succesul școlar chiar dacă influențează performanța școlară.

Rezultatele au confirmat faptul că succesul școlar al elevilor care provin din familiile monoparentale sau nu au părinți naturali este mai redus față de elevii care provin din celelalte tipuri familiale.

Comparând rezultatele primite cu cele din cazul performanței școlare, putem constata că în cazul performanței școlare studiile părinților induc o diferențiere mai evidentă decât în cazul succesului școlar.

Capitolul 11. Performanța școlară versus succesul școlar (asemănări și diferențe)

Chiar dacă există o foarte mare asemănare și suprapunere între performanța școlară și succesul școlar, în acest capitol am încercat, pe lângă prezentarea acelor variabile și factori care în ambele cazuri exercită o influență identificabilă și semnificativă asupra fenomenelor în cauză, și identificarea acelor variabile și factori prin care se diferențiază performanța și succesul școlar.

Definiția succesului școlar este foarte cuprinzătoare și nu se concentrează numai pe obținerea unor rezultate bune la școală, deoarece implică mai multe domenii în descrierea acestui termen. Performanța școlară descrie în schimb reușita elevului la învățătură și este exprimată în primul rând prin notele primite la diferite discipline, examene, concursuri, olimpiade, etc.

În mod general putem concluziona faptul că există foarte multe asemănări între performanța și succesul școlar, deoarece majoritatea variabilelor influențează (sau nu) ambii dintre acești factori, dar am reușit să identificăm și variabile care influențează numai una din cele două noțiuni.

Din cadrul analizelor de varianță a reieșit faptul că nivelul de studii ale mamei și ocupația tatălui influențează cel mai mult performanța și succesul școlar, dar nivelul de studii al mamelor și ocupația taților sunt predictorii mai buni în cazul performanței școlare decât în cazul succesului școlar.

Asemănările identificate între performanța și succesul școlar:

Următoarele variabile influențează în mod semnificativ performanța și succesul școlar: valoarea adusă, resursele educaționale de acasă, bunăstarea familiilor, optimismul, adaptarea, sexul, naționalitatea (dacă s-a declarat rom sau nu), studiile mamei și ocupația tatălui.

Următoarele variabile nu influențează nici performanța școlară și nici succesul școlar: sprijinul primit de la părinți, suportul profesorilor, activitățile culturale a elevilor, stima de sine și dacă este plecat(ă) sau nu careva dintre părinți la muncă în străinătate.

Diferențele identificate între performanța și succesul școlar:

- În cazul succesului școlar, factorii mai importanți țin de trăsăturile de personalitate individuală și de așteptările mediului proximal, iar în cazul performanței școlare factorii cei mai influenți țin de statutul și de resursele economice ale familiei.
- Sprijinul părinților pentru activitățile școlare are valoare explicativă numai în cazul factorului performanței școlare.
- Posesia culturii „clasice” din familie are valoare explicativă în cazul succesului școlar și nu are valoare explicativă în cazul performanței școlare.
- Mediul de reședință al elevilor exercită o influență asupra performanței școlare, dar nu influențează succesul școlar.
- Performanța școlară preconizează mai mult nivelul succesului școlar, decât invers. Cu alte cuvinte elevii cu o performanță școlară mai mare vor avea cu o mare probabilitate un succes școlar mai mare, dar invers deja nu putem enunța același lucru cu aceeași probabilitate.

Am comparat performanța și succesul școlar și pe baza nivelului de studii al mamei și a ocupației tatălui. Astfel am primit următoarele patru categorii de rezultate:

1. Elevi cu performanță școlară scăzută și cu succes școlar ridicat (273/21,55%)
2. Elevi cu performanță școlară ridicată și cu succes școlar ridicat (495/39,07%)
3. Elevi cu performanță școlară ridicată și cu succes școlar scăzut (189/14,92%)
4. Elevi cu performanță școlară scăzută și cu succes școlar scăzut (310/24,47%)

Capitolul 12. Predictorii eșecului școlar

Dacă vrem să definim succesul școlar atunci nu putem omite problematica insuccesului școlar. Definiția succesului și a insuccesului implică mai mulți termeni relativi, fapt care conduce la diversitatea interpretărilor, în funcție de tradițiile culturale și educative ale țărilor, ceea ce apare în mod concret și în sistemele de evaluare și selecție. Această relativitate a noțiunilor necesită identificarea unor categorii distincte în cadrul insuccesului școlar, iar pe baza teoriilor existente în domeniu ar trebui să armonizăm definițiile existente, măcar la nivelul MEC, totodată pe baza acestor definiții ar trebui să elaborăm instrumentele de colectare a datelor privind abandonul școlar. Instrumentul de măsurare din această lucrare poate constitui o bază de pornire pentru elaborarea acestui indicator al riscului de eșec școlar formal.

Pe baza categoriilor insuccesului școlar, prezentate în acest capitol, am decis folosirea termenului de *eșec școlar formal*.

În prezenta lucrare în grupul elevilor cu eșec școlar formal fac parte 216 de elevi, care nu s-au înscris sau nu s-au prezentat (în numai 5 cazuri) la evaluarea națională, ceea ce reprezintă un procent de 13,78% din eșantion. Acești elevi, fără să aibă notă la evaluarea națională, nu pot să se înscrie la nici o școală pentru continuarea studiilor.

În realizarea comparației între elevii din eșantion și grupul elevilor cu eșec școlar formal, m-am bazat în primul rând pe metodologia de validare aplicată de cercetătorii Rose și Bowen. Această metodă este numită în literatura de specialitate validitatea discriminantă inter-grupuri (*known-groups validity*).

În concluzie, asemănător celor cinci situații de risc în procesul educațional din Statele Unite, identificate de Rose și Bowen (2005), am identificat următoarele situații, care pot provoca eșecul școlar formal la nivelul județului Covasna:

- Etnia: romă
- Statutul pe piața muncii a părinților: fără loc de muncă
- Nivelul de studii al părinților: 1-8 clase
- Sărăcia (vezi autoevaluarea elevilor sau dimensiunea bunăstării)

Comparând media scorurilor elevilor din eșantion (testul t), cu media scorurilor elevilor din grupa cu eșec școlar formal am găsit diferențe semnificative la 13 din cele 19 variabile.

Nu am constatat diferențe semnificative la următoarele variabile: armonia din familie, sprijinul primit de la părinți, sprijinul părinților în activitățile școlare, climatul educațional din școală, suportul profesorilor și angajamentul școlar.

Am identificat cea mai mare diferență la variabila autoevaluării pe baza notelor și factorul succesului școlar, astfel am concluzionat că elevii cu eșec școlar formal au cele mai mari diferențe față de colegii lor în privința succesului școlar.

Rezultatele au confirmat că în cazul elevilor cu eșec școlar formal activitățile culturale sunt mult mai reduse și familiile lor cu o mare probabilitate nu au în posesie literatură clasică, cărți de poezii sau opere de artă.

În concluzie, variabilele care influențează cel mai mult eșecul școlar formal țin în primul rând de factorii economici ai familiei (bunăstarea familiei și resursele educaționale de acasă). Pe baza rezultatelor (vezi optimismul, adaptarea, stima de sine, etc.), putem presupune că insuccesul școlar își pune amprenta și asupra profilului individual al elevilor, care astfel devin mai puțin optimiști, nu au încredere în sine și se adaptează mai greu anturajului proximal.

În concluzia finală putem afirma că instrumentul de măsurare prezentat măsoară eficient atât succesul cât și insuccesul școlar. Aplicând acest instrument de măsurare, pe lângă faptul că putem evalua predispoziția unui elev pentru performanța și succesul școlar, am reușit să identific și acele criterii care prevestesc posibilitatea repetenției sau a abandonului școlar.

Capitolul 13. Valoarea pedagogică adăugată de școli

În cadrul științelor pedagogice, asemănător cu valoarea adăugată, folosită în economie, ne întâlnim tot mai frecvent cu diferite încercări prin care oamenii de știință sau diferitele instituții vor să măsoare valoarea pedagogică adăugată de profesori sau de instituțiile de învățământ. Premisa acestor încercări o constituie observația – confirmată și în prezenta lucrare – conform căreia nu putem trata elevii intrați la un anumit nivel de învățământ ca pe un grup omogen, dar nici pe cei înscriși la diferite unități de învățământ. Compararea școlilor numai pe baza rezultatelor obținute de elevii săi este o modalitate slabă de a evalua rolul școlii și eficiența profesorilor din școala respectivă.

În acest capitol am repetat analizele statistice, descrise de autorii Balázsi și Zempléni (2004), pentru a vedea care sunt acele variabile prin care putem descrie cel mai bine situația socio-economică a familiei de proveniență a elevilor din județul Covasna.

Am realizat identificarea modelului optim în primul rând cu ajutorul analizei de regresie multivariabilă, alegând dintre modelele posibile pe cele care au cea mai mare valoare explicativă. În a doua fază, am realizat și o analiză factorială exploratorie și astfel am reușit identificarea variabile care descriu cel mai bine valoarea adusă:

- Ocupația mamei
- Ocupația tatălui
- Nivelul de studii al mamei

- Nivelul de studii al tatălui
- Aproximativ câte cărți aveți acasă?
- Câte calculatoare/laptopuri deține familia ta?
- Câte băi aveți în casă?

Consider că evaluarea performanței elevilor și a școlilor din perspectiva factorului astfel creat constituie o idee nouă în sistemul educațional român.

Pe baza valorii aduse, printr-o analiză de regresie lineară putem să definim valoarea pedagogică adăugată ca fiind *diferența între performanța estimată și realizată de școli pe baza indexului valorii aduse*. Deviația de la performanța estimată înseamnă că elevii școlii respective au obținut rezultate mai bune sau mai slabe, decât la o școală „tipică” din județ și care are elevi din același anturaj socio-economic și cultural.

Analizele au confirmat în cazul fiecărui test că creșterea valorii aduse provoacă o creștere și în performanța elevilor. Cea mai mare diferență existând la testele de matematică, și cea mai mică la testele de citire/lectură, tip PISA.

Rezultatele de mai sus dovedesc faptul că școlile din județul Covasna reușesc să echilibreze aceste dezavantajele provocate de anturajul socio-economic numai parțial, deoarece valoarea adusă de elevi influențează în mod semnificativ performanța școlară.

Analizând efectul valorii aduse asupra performanței școlare *am constatat o diferență destul de mare între valoarea adusă a elevilor din mediul urban și rural*. Școlile din mediul urban transmit elevilor o valoare pedagogică adăugată mai ridicată și diferența provocată de tipul localității cu privire la performanța elevilor din perspectiva valorii aduse este constantă.

Concluziile cercetării

Concluzii legate de performanța școlară

Predictorii performanței școlare pot fi regăsiți în primul rând în mediul socio-economic și afectiv al familiei, în profilul individual al copilului și în factorii demografici. Am constatat că factorii care influențează cel mai mult performanța școlară sunt valoarea adusă și resursele educaționale/bunăstarea familiilor, urmate de evitarea problemelor la școală și de optimismul elevilor. Pe baza factorilor demografici am constatat că cea mai mare performanță școlară o au elevele din mediul urban care nu sunt de etnie romă, au mame cu studii superioare iar tații sunt întreprinzători particulari sau angajați cu studii superioare. Performanța cea mai scăzută o au băieții romi din mediul rural a căror mame au finalizat numai 1-8 clase a căror tați nu au un loc stabil de muncă.

Factorii care **nu** influențează performanța școlară sunt: sprijinul primit de la părinți, mediul de învățare de acasă, activitatea culturală, suportul profesorilor, stima de sine.

Concluzii legate de succesul școlar

Rezultatele au confirmat faptul că **succesul școlar** sa află într-o legătură mult mai strânsă cu majoritatea variabilelor din cadrul mediului familial, climatul familial, situația socio-economică a familiei și profilul adaptării individuale, decât performanța școlară. Astfel tind să aibă succes școlar elevii care sunt optimiști, evaluează pozitiv climatul școlar de unde învață, , au mai multe resurse educaționale acasă, așteptările părinților referitoare la comportamentul școlar sunt mai mari, sunt consecvenți și se adaptează mai ușor mediului înconjurător.

Variabilele care **nu** influențează succesul școlar sunt: armonia din familie, sprijinul primit de la părinți, climatul școlar, activitățile culturale a elevilor, stima de sine.

Pe baza factorilor demografici am constatat că au succes școlar elevele a căror mame dețin studii superioare și nu provin din familii monoparentale. Succesul școlar este cel mai scăzut la băieții romi, ai căror părinți au studii medii sau generale și provin din familii monoparentale sau nu au părinți naturali.

Asemănări și diferențe între performanța și succesul școlar. Analizele au confirmat faptul că majoritatea variabilelor influențează ambii dintre acești factori, dar există și variabile care influențează numai una dintre cele două noțiuni.

Analizele de varianță au confirmat că nivelul de studii și ocupația părinților sunt predictorii mai buni în cazul performanței școlare decât în cazul succesului școlar.

Performanța și succesul școlar sunt influențate de următoarele variabile: valoarea adusă, resursele educaționale de acasă, bunăstarea familiilor, optimismul, adaptarea, sexul, naționalitatea (dacă s-a declarat rom sau de altă naționalitate), studiile mamei și ocupația tatălui.

Performanța și succesul școlar **nu** sunt influențate de următoarele variabile: sprijinul primit de la părinți, suportul profesorilor, activitățile culturale a elevilor, stima de sine și dacă este plecat(ă) sau nu careva dintre părinți la muncă în străinătate.

În concluzie am identificat următoarele diferențe între performanța și succesul școlar:

- În cazul succesului școlar, factorii mai importanți țin de variabilele adaptării individuale ale elevilor și de așteptările mediului familial
- În cazul performanței școlare, factorii cei mai influenți țin de statutul și resursele economice ale familiei.
- Sprijinul părinților pentru activitățile școlare are valoare explicativă numai în cazul factorului performanței școlare.
- Posesia culturii „clasice” din familie are valoare explicativă în cazul succesului școlar, dar nu are valoare explicativă în cazul performanței școlare.
- Mediul de reședință al elevilor influențează performanța școlară, dar nu influențează succesul școlar.

- În cazul performanței școlare există o diferență semnificativă între elevii fără părinți naturali și restul elevilor. În cazul succesului școlar, pe lângă elevii fără părinți naturali, și elevii din familiile monoparentale se diferențiază de restul colegilor
- Elevii cu o performanță școlară mai mare vor avea cu o mare probabilitate un succes școlar mai mare, dar nu se poate afirma și inversa.

Concluzii legate de eșecul școlar formal:

Asemănător celor cinci situații de risc în procesul educațional din Statele Unite, identificate de Rose și Bowen (2005), am identificat următoarele situații de risc în jud. Covasna: etnia romă, statutul pe piața muncii a părinților fără loc de muncă, nivelul de studii al părinților: 1-8 clase, sărăcia (vezi autoevaluarea elevilor sau dimensiunea bunăstării).

Comparând media scorurilor elevilor din eșantion (testul t), cu media scorurilor elevilor din grupa cu eșec școlar formal am găsit diferențe semnificative la 13 din cele 19 variabile.

Nu am constatat diferențe semnificative la următoarele variabile: armonia din familie, sprijinul primit de la părinți, sprijinul părinților în activitățile școlare, climatul educațional din școală, suportul profesorilor și angajamentul școlar.

Pe baza rezultatelor am concluzionat că elevii cu eșec școlar formal au cele mai mari diferențe față de colegii lor în privința succesului școlar.

În concluzie, variabilele care influențează cel mai mult eșecul școlar formal țin în primul rând de factorii economici ai familiei (bunăstarea familiei și resursele educaționale de acasă), dar putem presupune că insuccesul școlar își pune amprenta și asupra profilului individual al elevilor, care astfel devin mai puțin optimiști, nu au încredere în sine, etc.

În concluzia finală putem afirma că instrumentul de măsurare prezentat măsoară eficient atât succesul cât și insuccesul școlar.

Concluzii privind valoarea adusă și valoarea pedagogică adăugată

Următoarele variabile descriu cel mai bine valoarea adusă: ocupația mamei, ocupația tatălui, nivelul de studii al mamei, nivelul de studii al tatălui, numărul cărților din familie, numărul de calculatoare/laptopuri din familie, numărul băilor.

Analizele au confirmat în cazul fiecărui test că creșterea valorii aduse provoacă o creștere și în performanța elevilor. Cea mai mare diferență existând la testele de matematică, și cea mai mică la testele de citire/lectură, tip PISA.

Analizând efectul valorii aduse asupra performanței școlare *am constatat o diferență destul de mare între valoarea adusă a elevilor din mediul urban și rural*. Școlile din mediul urban transmit elevilor o valoare pedagogică adăugată mai ridicată și diferența provocată de tipul localității cu privire la performanța elevilor din perspectiva valorii aduse este constantă.

Am constatat că modalitățile de evaluare sunt acceptate în primul rând de către instituțiile publice și numai instituțiile independente sau ONG-urile vorbesc într-un mod explicit despre influența situației socio-culturale și economice asupra performanței școlare a elevilor.

În **concluzia finală** putem enunța faptul că școlile din județul Covasna ameliorează numai parțial inegalitățile sociale, cu care ajung elevii în școală, persistând natura segregatoare a sistemului educațional.

Concluzii legate de variabilele din afara dimensiunilor:

- Elevii care frecventează în afara programului anumite meditații obțin rezultate mai bune la școală și la evaluările naționale.
- Fetele citesc mai mult decât băieții.
- Majoritatea elevilor „folosesc” biblioteca, însă și procentul elevilor care nu împrumută cărți de la bibliotecă este destul de mare (26,8%).

Alte concluzii:

- Mediul familial influențează adaptarea individuală a elevilor, mai ales stima de sine, adaptarea și optimismul acestora.
- Mediul familial influențează mai mult performanța și succesul școlar decât mediul școlar, dar pe baza valorilor coeficienților beta, putem concluziona și faptul că dimensiunea mediului școlar influențează destul de slab performanța și succesul școlar.
- Elevii care au un capital cultural mai mare, obțin rezultate mai bune la testele implicate în prezenta cercetare.
- Performanța și succesul școlar al elevilor care nu au părinți naturali este mai redusă față de elevii care provin din celelalte tipuri familiale, iar în cazul elevilor care provin din familiile monoparentale și succesul școlar este mai redus. Rezultatele însă nu au confirmat faptul că numărul copiilor dintr-o familie ar afecta performanța sau succesul școlar al elevilor, ceea ce confirmă constatările autorilor Andor și Liskó.
- Elevii din eșantion au obținut la fiecare categorie, dar și în total, rezultate mai slabe la testele PISA, față de evaluarea națională din aceleași materie, ceea ce susține ipoteza, conform căreia elevii nu dispun de capacitatea de a aplica integral în practică competențele dobândite în școală, întrucât acestea prezintă un preponderent caracter teoretic.

Recomandări pentru aplicabilitatea rezultatelor

Aplicarea chestionarului în rândul elevilor poate ajuta munca consilierilor școlari, deoarece comparând răspunsurile unui elev putem preconiza predispoziția lui pentru performanța, succesul sau eșecul școlar.

Pornind din practicile de evaluare a performanței, utilizate în SUA, consider că evaluarea performanței elevilor și a școlilor din perspectiva valorii aduse și a valorii pedagogice adăugate constituie o idee nouă în sistemul educațional român, care ar putea constitui în viitor baza altor evaluări asemănătoare. Acest model poate identifica școlile cele mai eficiente, care pot obține progrese și cu elevii care provin dintr-un mediu socio-economic dezavantajat, cea ce ar putea furniza informații și date importante pentru elaborarea unor politici educaționale.

Întrebări epistemologice (retorice)

1) Se pune întrebarea, dacă procedăm corect atunci când descriem performanța școlară cu testele de matematică și limba maternă.

2) O altă problemă constituie dilema educației globalizate și fidelitatea, respectiv validitatea acelor instrumente de măsurare standardizate, care încercă să evalueze performanța școlară, tratând sistemele educaționale din lume ca pe o piață omogenă.

3) Cum putem distinge performanța și succesul școlar? Cum apar aceste noțiuni în literatura de specialitate și oare cum sunt interpretate de autori și cititori? Sunt oare sinonime, sau nu?

4) Care este cea mai bună metodă de a surprinde factorii care influențează abandonul școlar? Unde și cum putem identifica elevii care au abandonat școala? Putem să ne bazăm pe statisticile instituțiilor de educație?

Bibliografie

- Albu M. (2009). *Relații între optimism, conștiinciozitate, stabilitate emoțională și performanță școlară la adolescenți*, IN. *Anuarul institutului de istorie "George Bariț" din Cluj-Napoca - Series Humanistica - VII – 2009*, <http://www.history-cluj.ro/SU/anuare/2009/Continut/art09Albu.pdf> (iunie 2013)
- Andor M.–Liskó I. (1999). *Iskolaválasztás és mobilitás, Iskolakultúra*, Iskolakultúra-könyvek/3, Budapest.
- Andorka R. (1997). *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris.
- Andruszkiewicz, M. – Prenton, P. (2006). *Educația inclusivă, Concepte, politici și practici în activitatea școlară*, București, Centrul Step by Step.
- Baba, C. (2003). *Politici publice educaționale*. Cluj-Napoca, Ed. Dacia
- Balázsi I. – Zempléni A. (2004). *A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben*. Új Pedagógiai Szemle 2004/2, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-12-ko-tobbek-hozottertek-index> (octombrie 2012).
- Barabási A.L. (2008). *Behálozva*. Budapest, Helikon Kiadó.
- Bârzea, C. (1977). *Domenii și procedee de evaluare*, în vol. *Analiza procesului de învățământ. Componente și perspective*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Bernstein, B. (1979). *Studii de sociologie a educației*. București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Blau, P. M. – Duncan, D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Wiley.
- Blândul, V.C. (2009). *Eșecul școlar - premisă a părăsirii timpurii a școlii*, IN. Roth M., Dămean D., Iovu M.-B.(2009). *Succesul școlar la intersecția factorilor sociali*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană, 305-316.
- Blossfeld, H. P. – Shavit, Y. (Eds.) (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, Colo: Westview Press.
- Boudon, R. (1973). *L'inegalité de chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Hachette.
- Bourdieu, P. – Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*, Beverly Hills, Sage.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratemelődése*. Budapest, Gondolat.

- Bourdieu, P. (1998). *Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke*. In: Lengyel, Gy. – Szántó, Z. (coord.) (2008). *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája Budapest. Aula Kiadó. 155-176.*
- Bourdieu, P. (2008). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. General Press Kiadó.
- Bowen, G. L. – Richman J. M., (2010). *The School Success Profile: Assessing the Social Environment and the Individual Adaptation of Middle and High School Students*, IN. Studia Universitatis Babeş – Bolyai Sociologia, 1/2010.
- Bowen, G. L. – Rose, R. A., – Bowen, N. K. (2005). *The reliability and validity of the School Success Profile*. Philadelphia, PA: Xlibris Press.
- Braun, H. I. (2005). *Using Student Progress To Evaluate Teachers: A Primer on Value-Added Models*, Policy Information Perspective.
- Buck, S. H. (2010). *Acting white, the ironic legacy of desegregation*, Yale University.
- Cerghit, I. – Neacşu, I. – Negreţ-Dobridor, I. – Pânişoară, I.O.(2001). *Prelegeri pedagogice*. Iaşi, Ed. Polirom.
- Cherkaoi, M. (1986). *Sociologie de l'éducation*. Paris, PUF.
- Coleman, J. S. (1959). *Academic achievement and the structure of competition*. Harvard Educational Review No. 29, 330-351.
- Coleman, J.-S.(1966). *Equality of Educational Opportunity*, <http://www.scribd.com/doc/89990298/Coleman-Report-Equality-of-Educational-Opportunity-1966> (august 2013).
- Collins, R. (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York, Academic Press.
- Corbett, J. & Norwich, B. (1999) *Learners with Special Educational Needs* (chapter 6) in Mortimore, P. (ed) (1999) *Understanding Pedagogy and its impact on Learning* London, Paul Chapman Publishing
- Csanádi, G. – Ladányi, J. – Gerő, Zs. (2006). *Mobilitási esélyek és a kisegítő iskola*. Budapest, Ed. UMK.
- Culic, I. (2004). *Metode avansate în cercetarea socială. Analiza multivariată de interdependență, Iași, Polirom*
- Douglas, J.W.B. (2003). *A tanulók képességek szerinti eloszlása*. IN. Meleg, Cs. (editor) (2003). *Iskola és Társadalom, szöveggyűjtemény*. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó, 147-158.
- Drugaș, M. (2010). *Metode de cercetare în psihologia educației*, <http://socioumane.ro/blog/mariusdrugas/> (iunie, 2013)

- Drummond, R.J. (1996). *Appraisal procedures for counselors and helping professionals*, Englewood Cliffs: PrenticeHall
- Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. New York, Free Press.
- Erikson, R. – Goldthorpe, J. H. (1992). *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford: Clarendon Press.
- Ferge, Zs. (1972). *A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés*. Szociológia, 1972/1, 10–35.
- Giddesn, A.(2008). *Szociológia*, Budapest, Osiris.
- Hatos, A. (2006_a). *Sociologia educației*, Iași, Ed. Polirom.
- Hatos, A. (2006_b). *Politicile educaționale și dezvoltarea socială*. www.ahatos.rdsor.ro/cursuri/politici_educationale_hatos_5.doc.
- Hărăguș, P. – T. Roth, M. – Mezei, E. (2012). *Fidelitatea și validitatea profilului succesului școlar în România*. (manuscris)
- Hărăguș, P.T. – Dămean, D. – Roth, M. (2009). *Proprietăți psihometrice ale unui nou instrument de evaluare a performanțelor școlare: Profilul Succesului Școlar*. IN. Roth M. – Dămean, D. – Iovu M.-B. (2009). *Succesul Școlar la intersecția factorilor sociali*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.
- Imre, A. (2009). *Szülők és iskola*. Kutatás Közben nr. 476, p. 498-503.
- Ischinger, B. coord. (2008.): *Education at a Glance*, OECD indicators. http://books.google.ro/books?id=X5ppmbMnSrgC&pg=PA13&lpg=PA13&dq=%E2%80%A2%09Barbara+Ischinger:+Education+at+a+Glance,+OECD+indicators,+2008&source=bl&ots=DorCDNoazT&sig=Vp6EebDRXfuMWXuPLQ2UsHcsJa8&hl=ro&sa=X&ei=2VnYUeGSBJHPsgb_64D4DA&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=%E2%80%A2%09Barbara%20Ischinger%3A%20Education%20at%20a%20Glance%2C%20OECD%20indicators%2C%202008&f=false (iulie, 2010).
- Jigău, M. – Fartușnic, C. (coord.) (2011). *Estimarea dimensiunii fenomenului de abandon școlar folosind metodologia analizei pe cohortă*, <http://nou2.ise.ro/wp-content/uploads/2012/08/Studiu-abandon-cohorte.pdf> (august, 2013).
- Jigău, M. – Surdu, M. (2002). *Participarea la educație a copiilor romi*. București MECS și UNICEF. http://www.ardor.org.ro/content/ro/participarea_educatie_copii_romi.pdf (10 iunie 2013).
- Kirk, R.E. (2008). *Statistics: An Introduction*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Kozma, T. (2003). *Szabadság vagy igazság?* In. Meleg Csilla (coord.): *Iskola és társadalom II, szöveggyűjtemény*, Pécs, Ed. Dialóg Campus.

- Labov, W. (1973). *A társadalmi folyamatok tükröződése nyelvi szerkezetekben*. In: Szépe Gy. (szerk.) (1973). *A nyelvtudomány ma*. Budapest, Gondolat Kiadó, Bp. 509-527, http://mnytud.arts.unideb.hu/tananyag/tortszocsl/labov_tarsfoly.pdf, (2012, octombrie).
- Lawton, D. (1968). *Social Class, Language and Education*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Leadbeat C. (2010): Education innovation in the slums (*Inovarea educației în mahalalele*), http://www.ted.com/talks/charles_leadbeater_on_education.html
- Lipset, S.M. – Bendix R. (1959): *Social Mobility in Industrial Society*, http://books.google.ro/books?id=2YjI4JfC0YC&printsec=frontcover&hl=ro&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (2012 decembrie).
- Locke, A. (1940). *The dilemma of Segregation*, 406-411. <http://www.negroartist.com/writings/The%20Dilemma%20of%20Segregation.pdf> (2011 februarie)
- Lungu, O. (2001). *Ghid introductiv pentru SPSS 10.0*. Iași, Seria psihologie experimentală și aplicată.
- Malhotra, N.K. – Hall, J. – Shaw, M. – Oppenheim, P. (2001): *Market Research: An Applied Orientation* (2 ed). Australia, Pearson Education
- Mare, R. (1980). *Social Background and School Continuation Decisions*. Journal of the American Statistical Association 75, 295-305.
- Martin, Michael O. – Gregory, Kelvin D. – Stemler, Steven E. (2000). TIMSS 1999 Technical Report. (ed.). IEA, http://sling11.bc.edu/timss1999i/pdf/T99_TR.book.pdf (august, 2013).
- Meyer H. D. – Benavot A. (2013). PISA, Power and Policy, the emergence of global educational governance, Symposium Books, Oxford Studies in Comparative Education.
- Mezei, E. – Dămean, D. – Dégi, Cs. (2010). *The school succes Profile-confirmatory factor analysis on a representative Romanian sample*. IN. Roth, M. – Dămean, D. – Dégi, Cs. – Văetiș, L. (2010). *The Social Ecology of School Success: Implications for Policy and Practice*, Cluj-Napoca, Presa Universitară Clujeană.
- Mihály, I.(2004): *Tanulás „árnyékban”, avagy a tanügyi második gazdaság működése*, Új Pedagógiai Szemle 2004 április-május.
- Mollenhauer, K. (2003). *Szocializáció és iskolai eredmény*. IN. Meleg, Cs. (editor) (2003). *Iskola és Társadalom, szöveggyűjtemény*. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó, 129-146.
- Nagy, A. (2003). *Háttal a jövőnek? Középiskolások olvasás- és művelődésszociológiai vizsgálata*. OSZK – Gondolat Kiadó, Budapest, 2003.

- Neagu, G. (2012). *Impactul programelor naționale menite să stimuleze participarea și performanța școlară*, București, RCR Editorial.
- Neamțu, C. (2003). *Devianța școlară*, Iași, Editura Polirom
- Negrea, A. – Kuitunen, M. – Vuolasranta, M. (2007). *Procesul desegregării școlare*, București, Editura Didactică și Pedagogică.
- Piaget, J. (1965). *Psihologia inteligenței*, București, Editura Științifică
- PISA 2000 Technical Report – PISA-OECD:
<http://books.google.ro/books?id=IVdo5jhkgx4C&pg=RA1-PA64&lpg=RA1-PA64&dq=Warm+estimates+delta+tau&source=bl&ots=UX6heWvgPw&sig=ZnQniHNNTV3Iugx0THLlqqgTT0I&hl=en&sa=X&ei=PoF2UIioM9DAtAa484CwBw&ved=0CB0Q6AEwAQ#v=onepage&q=Warm%20estimates%20delta%20tau&f=false>, (octombrie, 2012).
- Popa M. (2012): *Aplicații SPSS*, <http://www.scribd.com/doc/97271214/Aplicatii-SPSS> (iunie, 2013).
- Popescu, L. – Rebeleanu, A. – Raț, C. (2009). *Probleme și Politici Sociale*, <http://www.freewebs.com/polsoc/IDD%20Probleme%20si%20Politici%20Sociale%20Curs%201%202009.pdf> (2011, februarie).
- Popescu, V. V. (1991). *Succesul și insuccesul școlar – precizări terminologice, forme de manifestare, cauze*, IN. Revista de pedagogie, nr.12, 1991.
- Pritchett, L. (2001). *Where Has All the Education Gone?*. In. *The World Bank Economic Review*, vol. 15, nr. 3, 367-392. (2012 noiembrie).
- Raymond, J. A. – Margaret, W. (2000). *PISA 2000 Technical Report*, PISA, OECD.
- Renan, É. (1848). *L' instruction publique en France jugée par les Allemands*, IN: Questions contemporaines.
- Richman, J.M. – Bowen, G.L. (1997). *School Failure: An Ecological-International Developmental Perspective*, IN. Fraser, M.W. (ed.): *Risk and Resilience in Childhood. An Ecological Perspective*, Washington DC, NASW Press.
- Róbert P. (2004). *Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban*. Társadalmi riport 2004
- Róbert, P. (2001). *Egyenlőtlen esélyek az iskolai képzésben*. IN. Társadalmi mobilitás a tények és vélemények tükrében. Budapest, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság – Századvég Kiadó.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ, Princeton University Press.

- Rotariu, T. – Iluț, P. (2006). *Ancheta sociologică și sondajul de opinie*, Iași, Ed. Polirom
- Rotariu, T. – Iluț, P. (coord.) (1996). *Sociologie*. Cluj-Napoca. Ed. Mesagerul.
- Rotariu, T. (1980). *Școala și mobilitatea socială în țările capitaliste dezvoltate*. București: Ed. științifică și enciclopedică.
- Sajtos, L. – Mitiev, A. (2007). *SPSS Kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Budapes, Alinea kiadó.
- Sava, F. (2004). *Analiza datelor în cercetarea psihologică*. Metode statistice complementare, Cluj-Napoca, Editura ASCR.
- Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*, Iași, Editura Polirom
- Scott, J. (1996). *Comment on Goldthorpe*. IN. British Journal of Sociology, 1996/47, 507-512.
- Seligman M. E. P. (2004). *Optimismul se învață. Știința controlului personal*, București, Editura Humanitas
- Stănciulescu, E. (1996). *Teorii sociologice ale educației*. Iași, Polirom.
- Stewart, B. E. (2006). *Value-Added Modeling: The Challenge of Measuring Educational Outcomes*, Carnegie Corporation of New York.
- Stoica, M. (2001). *Pedagogie și psihologie*. Craiova, Editura Gheorghe Alexandru.
- Szabó, M. (2004): *Az orosz nevelés története (988-1917)*. Új Pedagógiai Szemle, p. 125-126.
- Székely, M. – Barna, I. (2005). *Túlélőkészlet az SPSS-hez*, Budapest. Typotex Elektronikus Kiadó Kft.
- Szekeres E. (2001). *A fiúk és a lányok eltérő olvasási szokásairól*. Iskolakultúra 2001/5
- Szelényi Sz. – Aschaffenburg K. (1993). *Inequalities in Educational Opportunity in Hungary*. IN. Blossfeld, H. P. – Shavit, Y. (Eds.) (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, Colo: Westview Press.
- Szöcs, L. (2010). *A szociokulturális és gazdasági helyzet hatása az iskolai teljesítményre*, Lucrare de grad didactic I. în învățământul preuniversitar.
- Veres V. (1998). *Pénz vagy tudás? A kolozsvári román és magyar egyetemisták társadalmi háttere és az értelmiségi utánpótlás sajátosságai*. IN. Korunk, 1998/06.
- Vršmas, T. – Daunt, P. – Mușu, I. (1996). *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerințe educative speciale*, București, Editura UNICEF-România.
- Weber, M. (2002). *Etica protestantă și spiritul capitalismului*, București, Editura ANTET

- Znaniecki, Florian (1975). *Obiectul sociologiei educației*, IN. Freud Mahler (coord.), *Sociologia educației și învățământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 53-62.

WEB

- *Chestionarul Profilului Succesului Școlar* (2009). <http://www.pro-soft.ro/chestionar> (decembrie 2011)
- Definition of Value Added: <http://www.investopedia.com/terms/v/valueadded.asp>. (noiembrie, 2012).
- http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Public_expenditure_on_education,_2009_%281%29_%28%25_of_GDP%29.png&filetimestamp=20121001110035 (16 iunie 2013).
- <http://www.edu.ro> (mai, 2013)
- http://www.insse.ro/cms/files/statistici/Statistica_teritoriala_2008/rom/Tabel35.htm (octombrie, 2012)
- Legea Educației nr. 1/2011
- Meta-analysis: <http://en.wikipedia.org/wiki/Meta-analysis> (septembrie 2011)
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en> (noiembrie, 2012).
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do –Student Performance in Reading, Mathematics and Science, (Volume I)*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en> (noiembrie, 2012).
- OECD-PISA Student Questionnaire 2000: http://nces.ed.gov/surveys/pisa/pdf/quest_pisa_2000_student.pdf (octombrie, 2012).
- PISA 2006 Technical Report – PISA-OECD, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2006/42025182.pdf> (mai, 2013).
- PISA in Focus (2011): <http://www.oecd.org/pisa/49264831.pdf> (iulie, 2013)
- PISA in Focus nr. 13 (2012). <http://www.oecd.org/pisa/49685503.pdf>, (16 iunie 2013)
- PISA RELEASED ITEMS –MATHEMATICS: OECD, PISA, 2006 december, p.3-5., p.8-11, p.29-32, p.51-53., p.100-102., <http://www.oecd.org/pisa/38709418.pdf>, (septembrie, 2011)
- PISA RELEASED ITEMS –READING: OECD, PISA, 2006 december, p.7-15, <http://www.oecd.org/pisa/38709396.pdf>, (septembrie, 2011)
- *Rezultatele Evaluărilor Naționale 2013*. <https://isj.educv.ro/RezEvNat/> (iulie, 2013)
- *Situația copiilor ai căror părinți sunt plecați la muncă în străinătate*: studiu realizat de asociația Salvați copii Save the children, <http://www.salvaticopiii.ro/upload/> (iulie, 2013)
- *Student Questionnaire For PISA*, (2009). http://nces.ed.gov/surveys/pisa/pdf/quest_pisa_2009_student.pdf (decembrie, 2011)
- TAKE THE TEST: Sample Questions from OECD's PISA Assessments, *OECD 2009*, <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9809051e.pdf> (septembrie, 2011)