

Universitatea Babeş-Bolyai Cluj-Napoca  
Facultatea de Sociologie și Asistență Socială  
Școală Doctorală de Sociologie

**STUDIUL VALORII ADĂUGATE ÎN LICEELE  
CONFESIONALE MAGHIARE DIN PARTIUM PRIN PRISMA  
MOBILITĂȚII SOCIALE**

TEZĂ DE DOCTORAT

REZUMAT

Conducător: Prof. dr. Albert-Lőrincz Enikő

Doctorand: Frigy Szabolcs-István

Cluj Napoca

2014

## Cuprins

Introducere	4
I. Fundamentarea teoretică	6
1. Școala și mediul său	6
1.1. Sistemul de învățământ	7
1.2. Caracteristicile sistemului de învățământ în România	13
1.3. Școala ca organizație	18
2. Impactul școlii asupra capitalului cultural și al mobilității sociale	19
2.1. Mobilitatea socială	20
2.2. Abordările teoretice ale inegalităților	25
2.3. Dilema capitalului cultural: reproducere sau mobilitate	28
2.4. Șanse inegale în școală	34
3. Valoarea adăugată și factorii care definesc performanța școlară	38
3.1. Efectul mediului socio-cultural asupra performanțelor școlare în România	39
3.2. Valoarea adăugată	46
3.3. Impactul școlilor confesionale asupra capitalului social	50
II. Metodologie	59
1. Ipoteze	59
2. Scopul cercetării	59
3. Grupul țintă al cercetării	60
4. Metode și instrumente ale cercetării	61
5. Procesul de prelucrare a datelor	63
III. Prezentarea rezultatelor cercetării	64
1. Prezentarea instituțiilor de învățământ participante la studiu	64
1.1. Liceul Reformat din Satu Mare	64
1.2. Liceul Teologic Romano-Catolic Hám János din Satu Mare	66
1.3. Colegiul Național Kölcsey Ferenc din Satu Mare	67
1.4. Liceul Teologic Romano-Catolic Kalazanczi Szent József, Carei	68
1.5. Liceul Teologic Romano-Catolic Szent László, Oradea	70
1.6. Liceul Reformat Lorántffy Zsuzsanna, Oradea	71
2. Elementele comune ale școlilor confesionale maghiare din Partium	72
3. Clasificarea școlilor	73
4. Cercetarea valorii adăugate în liceele confesionale maghiare din Partium	77
4.1. Prezentarea grupului țintă	83

4.2.	Starea materială	83
4.3.	Capitalul cultural al elevilor	87
4.4.	Participarea la activitățile extracurriculare	97
4.5.	Rețeaua relațională a școlilor	99
4.6.	Orientarea spre valoare	106
4.7.	Rolul religiozității în școlile confesionale	110
4.8.	Identitatea școlară și aprecierea școlii.	116
4.9.	Climatul școlii	121
4.10.	Relația cu profesorii	126
4.11.	Rolul egalizator al școlilor confesionale	132
4.12.	Valorii adugate în licee	140
5.	Testarea ipotezelor	151
6.	Analiza SWAT	162
IV.	Concluzii și propuneri	168
	Bibliografie	173
	Lista figurilor	180
	Lista de tabele	184
	Anexa	188

**Cuvinte cheie:** *sistem de învățământ, mobilitate socială, valoare adăugată, școală confesională, performanța elevului, capital social și cultural, șanse egale*

În prima parte a tezei de doctorat, care cuprinde trei subcapitole se realizează „Fundamentarea teoretică” a lucrării. În capitolul „Școala și mediul său” se face o abordare sistemică a relației dintre școală și mediul său social. Lucrarea nu se limitează la analiza proceselor educaționale prin prisma rezultatelor școlare, ci își propune investigarea relațiilor complexe dintre școală și stratificare socială. Astfel, sunt analizate particularitățile sistemului de învățământ, în cadrul căruia, pe baza literaturii de specialitate, sunt indentificate problemele care reprezintă cele mai mari provocări pentru școlile secolului al XXI.-lea: asigurarea de șanse egale în procesul de învățământ și sprijinirea mobilității sociale. Subcapitolul ”*Caracteristicile sistemului de învățământ în România*” conține o analiză succintă al Legii Învățământului din România, cu privire în special la reglementările asupra școlilor confesionale.

Capitolul intitulat ” *Impactul școlii asupra capitalului cultural și a mobilității sociale*” sintetizează rezultatele unor cercetări anterioare privind factorii care influențează performanțele școlare ale elevilor. Cele mai importante constatări ale acestui capitol sunt:

- rezultatele școlare sunt în strânsă corelație cu situația socială a familiei,
- odată cu înaintarea în studii dezavantajul elevilor defavorizați crește,
- se poate identifica o selecție involuntară, ceea ce se manifestă prin organizarea în școală și clasă bazate pe performanță (care are determinare socială) se creează clase omogene unde posibilitățile de dezvoltare sunt diferite,
- limbajul folosit în școli se află mult mai aproape de copii cu părinții intelectuali, decât de cei cu părinții fără calificare; copiii, care aparțin primului grup, au mai mult succes în școală decât cei care provin din familii mai modeste,
- din punctul de vedere al mobilității sociale sunt avantajate clasele/școlile compuse din grupuri sociale eterogene,
- s-a observat că în cazul claselor unde media generală este mai bună, proporția părinților intelectual este mai mare,

Subcapitolul ”*Mobilitate socială*” pe baza literaturii de specialitate internaționale arată că mobilitatea socială realizată prin intermediul școlii este în strânsă corelație cu starea economiei, dar mai mult o economie ce funcționează bine constituie premisa mobilității sociale. Într-o situație economică slabă, școala alege doar acei indivizi pe care îi poate pune în

folosul societății, cu cele mai mici investiții posibile. Studiul menționează două astfel de categorii: una este formată din acei copii asupra cărora mediul familial are un efect stimulator și capacitățile lor se dezvoltă chiar și cu o mică investiție din partea școlii; cealaltă categorie este formată din acei copii, cărora, deși nu le stă la dispoziție mediul stimulator amintit mai sus, dispun de asemenea capacități individuale care pot fi dezvoltate în școală. Ei sunt așa-numiții copii talentați. Pentru ca școala să asigure dezvoltarea optimă a fiecărui copil, diferențiat în funcție de abilitățile și cunoștințele pe care le posedă deja, sunt necesare investiții susținute.

În subcapitol intitulat ” Abordările teoretice ale inegalităților” este definit conceptul de sistem educațional, cât și termenii aflați în conexiune cu educația. Politica educațională a unei țări democratice trebuie să fie orientată spre asigurarea egalității de șanse pentru cetățenii săi. Folosind teoria lui Mandel-Papp, autorul compară diferite modele de politici educaționale, care influențează inegalitatea socială. Politicile educaționale determină în mare măsură sistemul educațional care sprijină în mod voluntar sau involuntar segregarea (Mandel, 2006). Spre exemplu, în România, deși legea nu sprijină direct voluntar elitismul, însă există o politică liberală, care generează diferite forme de segregare.

În subcapitol ”*Dilema capitalului cultural: reproducere sau mobilitate*” analizează acțiunea capitalului cultural și a mobilității sociale asupra performanțelor școlare. Astfel, un rol central îi revine capitalului material și cultural al familiei. Familiile încearcă să transmită de la o generație la alta avantajele statutului social prin intermediul școlii.

Punctul de pornire al cercetării lucrării doctorale este acela că sistemul de învățământ nu poate fi analizat fără a-l privi în legătura cu sistemul claselor sociale, este în strânsă relație cu acesta, și e chiar responsabil de reproducerea diferențelor sociale de la o generație la alta (cf. lui Bourdieu, 1996). Teoria reproducerii culturale a lui Bourdieu ne arată că elită societății, prin intermediul capitalului social și cultural, ajunge să dispună de avantaje importante în societate, avantaje pe care le moștenesc și copiii acesteia.

Autorul pune față în față două teorii, aceea a lui DiMaggio cu aceea a lui Bourdieu, în opinia căruia achiziționarea unor resurselor culturale are un rol mai important în mobilitatea ascendentă a copiilor din clasele sociale mai de jos decât a celor din clasele superioare, deoarece cei din elită societății își pot reproduce intergenerațional pozițiile și prin intermediul altor resurse (de exemplu capitalul relațional). Punctul de pornire al teoriei „mobilității culturale”, este: efectul capitalului cultural în ocuparea pozițiilor din societate nu este același la toate clasele societății. Copiii celor din clasele sociale mai de jos folosesc în mai mare

măsură capitalul cultural (și în particular cel educațional) în procesele de mobilitate socială ascendentă.

În încheiere, subcapitolul "*Șanse inegale în școală*" oferă definiții pentru termenii de inegalitate socială, reproducere socială, și mobilitate. Autorul descrie mecanismul de reproducere socială, folosind teoria lui Boudon și Bourdieu, unde noțiunea de bază este aceea de *șanse școlare*: cât de multe sau cât de puține șanse are un individ de a persevera în sistemul de învățământ. Aceste șanse se pun în corelație cu originea socială. „Inegalitatea șanselor școlare reprezintă diferența dintre probabilitățile de acces spre diferite nivele școlare în funcție de originile sociale.” (Boudon, 1979. p27).

În lucrare este subliniat faptul că școala nu este neutră, este o instanță de reproducere socială la îndemâna clasei dominante. Părinții transmit copiilor lor o anumită cultură, care poate fi valorificată sau nu în cadrul școlii. Așa se face că, în cazul clasei dominante, socializarea din cadrul familiei este complementară cu cea din cadrul școlii, însă pentru clasa dominată acestea sunt contradictorii. De aceea, copiii din cadrul clasei dominate întâlnesc dificultăți în asimilarea unei culturi diferite. Autorul prezintă opinia lui Bourdieu, după care școala este o instanță de reproducere socială ce servește clasa superioară și atâta timp cât va trata în mod diferențiat copiii provenind din clase sociale diferite, nu va face altceva decât să reproducă inegalitățile sociale (Bourdieu, 1970). În acest context, a prelucrat viziunea individualistă a lui Raymond Boudon, și accentuează importanța strategiilor individuale. Școala este neutră, inegalitățile școlare fiind rezultatul strategiilor individuale diferite. Lucrarea explică ansamblul de puncte de bifurcație în cadrul școlii în fața cărora strategiile individuale diferă în funcție de originea socială. Elevii și familiile lor compară avantajele și dezavantajele alegerii în fața fiecărei decizii. Dezavantaje rezidă în timpul pierdut, efortul financiar, riscul de eșec, etc, iar avantajele sunt reprezentate de diploma școlară și nivelul statusului social ridicat. În cazul în care avantajele sunt mai multe decât dezavantajele, individul va alege să învețe mai departe. Așadar, inegalitățile școlare, dar și cele sociale se explică prin acțiunile și strategiile individuale ale familiilor și nu prin funcționarea școlii (Boudon, 1979).

Capitolul "*Valoarea adăugată și factorii care definesc performanța școlară*" analizează relația dintre mediul socio-cultural și performanțele elevului.

Folosind cercetările lui Coleman, sunt identificați următorii factori care influențează rezultatele procesului de învățare la elevi: comunitatea prietenilor, comunitatea părinților din școală, procesul comunicării dintre profesor-părinte-elev, participarea la activități extrașcolare. De asemenea, se consideră că factorul religios (religiozitatea părinților și al

elevilor) influențează performanța elevului. Capitalul cultural și gradul școlarizării părinților este un alt factor care are importanța pentru cariera copilului. Tatăl este acela care are un rol important în găsirea locului de muncă, respectiv angajare, în timp ce mama este aceea care influențează mai mult performanța școlară a copilului.

În subcapitol intitulat ”*Efectul mediului socio-cultural asupra performanțelor școlare în România*” este prezentat studiul comparativ PISA (Programme for International Student Assessment). Conceptul de bază al cercetării prelucrat, este că, cu cât este mai mare diferența dintre școli cu atât este mai specifică segregarea sistemului respectiv. Acest fenomen este o ”pepinieră” a școlilor de elită, unde alegerea școlii depinde de locul de reședință, și în mod indirect, situația financiară a familiei. În teza de doctorat este prezentat faptul că o bună parte a diferențelor dintre școlile din România este dată de indicele socio-economic, care oferă posibilitatea concluzionării că situația financiară a familiei determină alegerea școlii și în mod indirect determină și tipul educației de care va beneficia copilul. Prin urmare, elevii din România învață în instituțiile de învățământ pe care și le pot permite familiile.

Subcapitolul ”*Valoarea adăugată*” prezintă conceptul de bază al tezei de doctorat, care este un indicator ce analizează eficacitatea școlii în funcție de mediul socio-cultural al acesteia (ca de exemplu studiile părinților, capitalul social, etc.). Se poate întâmpla ca cea mai eficientă școală să nu fie „cea mai bună” școală. Eficacitatea reprezintă performanța brută a unei școli. În școlile de elită, care pot alege dintre numeroși elevi, învață elevii ai căror părinți dispun de calificare superioară, pot sprijini învățarea elevilor, le pot asigura elevilor predarea la nivel înalt a capitalului cultural, dispun de autonomie de învățare, aici este cea mai mică valoare adăugată de școală, deși eficacitatea sa poate fi excelentă. Școala cu valoare adăugată mare înseamnă că la nivel individual se obțin performanțe școlare mai bune decât ar genera mediul socio-cultural din care provine elevul (Neuwirth, 2005). Coerent cu ceea ce indică literatura de specialitate, se constată că caracteristica unui sistem de învățământ bun constă în faptul că acesta este capabil să obțină performanțe din partea elevilor independent, în mare măsură, de mediul social al acestora (rezidența în urban sau rural, capitalul cultural al familiei, etnia, situația economică etc.). Astfel, se realizează în mare măsură posibila mobilitate socială, iar diferențele sociale dintre elevi sunt diminuate. Datorită mecanismului relațional și de acțiune complex al școlii este dificilă compararea instituțiilor între ele. În primul rând, trebuie separată noțiunea de eficacitate și cea de eficiență, care adesea sunt confundate sau utilizate ca sinonime chiar de către conducătorii instituției. Lucrarea subliniază că se poate numi o instituție (sau sistem) de învățământ, ca fiind eficientă dacă rezultatul (de exemplu

performanța școlară) îl obținem cu cele mai mici cheltuieli sau la cheltuiala dată maximizăm rezultatul (Báthory, 2008).

Subcapitolul „*Impactul școlilor confesionale asupra capitalului social*” autorul prezintă caracteristicile învățământului confesional. Învățământul confesional este un nume colectiv, în care se cuprind instituțiile întreținute de comunitățile bisericești locale, care funcționează și în cadrul confesiunii pe baza unor ideologii specifice. În România, după schimbarea regimului, sistemul de învățământ unilateral a primit posibilitatea ca diverse grupuri să deschidă școli corespunzătoare ideologiei lor. (Re)organizarea școlilor confesionale cuprindea în sine atât problemele legate de clădiri, cât și apelarea la profesorii potriviți, respectiv crearea identității distinctive. Privind asumarea rolului în viața publică a bisericilor, în trecut, în comunitățile anilor 90 a fost cel mai cunoscut rolul îndeplinit în învățământ și în munca de caritate. Analizând cercetare internațională, se concludă că în școlile confesionale este mai mic efectul de reproducere socială, se poate asigura un învățământ calitativ și egalitatea de șanse.

Autorul însumează, enumera acele rezultate ale cercetării care sunt general valabile pentru școlile confesionale: rezultate foarte bune la teste naționale și internaționale, un nivel scăzut al abandonului școlar, proporție ridicată de admitere la facultate, probabilitatea unei remunerări mai ridicate, moral mai ridicat la locul de munca ( Pusztai, 2009).

## **Partea II. Cercetarea empirică**

Capitolul anterior a relevat caracteristicile școlilor confesionale în contextul particular al sistemului românesc de învățământ, cu o legislație specifică. Deoarece școlile confesionale sunt instituții relativ tinere, am ales variabilele care sunt considerate importante încă de la începuturile școlii: motivația alegerii școlii, legătura profesor-elev, efectele condițiilor oferite de societate asupra performanței elevilor și participarea la activități extrașcolare.

Cercetarea a investigat următoarele ipoteze:

- I. Valoarea adăugată este mai mare la acei elevi, care după terminarea școlii ar continua studiile.
- II. Sistemul de burse ce funcționează în școlile confesionale, crește valoarea adăugată a școlilor.
- III. Calitatea relației profesor-elev acționează pozitiv asupra valorii adăugate.
- IV. În opțiunea pentru o școală confesională cel mai important criteriu este caracterul religios al acesteia, astfel ajung în instituție elevi din pături sociale diferite.



- a. Pentru elevii din familii cu statut social ridicat, calitatea educației oferite este un criteriu fundamental în alegerea școlii.

Scopul cercetării este să analizeze în ce măsură sunt caracteristice pentru școlile confesionale maghiare din Partium particularitățile școlilor confesionale descrise în literatura internațională de specialitate, care indică o valoare adăugată ridicată a educației oferite de acestea. Implicația practică constă în intenția de a conștientiza actorii din sistemul educațional să facă separarea dintre performanță și eficiență, că școala „bună” nu este întotdeauna școala „elită” care oferă cea mai mare performanță, ca urmare clasificarea școlilor în această direcție poate fi înșelătoare.

Cercetarea urmărit următoarele obiective specifice:

1. Să analizeze în ce măsură rezultatele școlare sunt determinate de situația socio-economică și capitalul cultural al familiei elevilor;
2. Să rezume tendințele în domeniul politicilor educaționale;
3. Să evalueze tendințele actuale din învățământul din România, în ce măsură promovează (voluntar sau involuntar) fenomenul de segregare școlară.
4. Să evalueze mediul socio-economic al școlilor maghiare din Transilvania.
5. Să examineze în ce măsură văd părinții școala ca un furnizor de servicii educaționale.

Cercetarea empirică a cuprins școlile confesionale maghiare din județul Satu Mare și Bihor. În fiecare școală, eșantionul de subiecți a fost format din elevii claselor a IX.-a și a XII.-a, care au completat un chestionar anonim, aplicat în incinta școlii.

- Județul Satu Mare:

Localitate Satu Mare: Liceul Teologic Romano-Catolic Hám János (91 de elevi), Liceul Reformat (132 de elevi), Colegiul Național Kölcsey Ferenc (136 de elevi); Carei: Grup Școlar Kalazanczi Szent József (93 de elevi)

- Județul Bihor:

Localitate Oradea: Liceul Szent László (94 de elevi); Liceul Reformat Lorántffy Zsuzsanna (72 de elevi)

Numărul total al chestionarelor completate a fost 618.

Chestionarul a conținut următorii indicatori: vârstă, clasă, religie, medii anuale, rezultate obținute la diverse competiții școlare, mediul familial, nivelul de educație al părinților, locul lor de muncă actual, câștigurile salariale lunare ale familiei, numărul de frați, condițiile de

locuire, numărul de persoane/cameră, capitalul cultural al familiei, dotarea cu bibliotecă, competențele în utilizarea calculatorului și internetului, planuri de viitor, planuri pentru educație, motivele pentru alegerea școlii, climatul școlii, rețeaua relațională, relația cu profesorii, sistemul de valori, participarea elevilor și părinților la activitățile școlare, caracteristicile practicării religiei.

Datele au fost centralizate și prelucrate cu SPSS versiunea 17.

### **III. Sinteza rezultatelor cercetării**

În cercetare au fost prelucrate 618 de chestionare, care sunt reprezentative pentru școlile maghiare cu profil teologic din regiunea istorică Partium.

Analiza datelor empirice s-a concentrat pe capitalul cultural al elevilor, participarea la activitățile extracuriculare, rețeaua relațională a școlilor, orientarea valorică (sistemul de valori), rolul religiozității în școlile confesionale, identitatea școlară și aprecierea școlii, climatul școlii, relații cu profesorii. Fiecare temă a fost analizată într-un subcapitol distinct.

#### **Principalele rezultate ale cercetării:**

Pe baza rezultatelor putem descrie dotarea cu capital cultural al elevilor din școlile confesionale, precum și al familiilor acestora. 51% dintre mame nu au bacalaureat, iar în cazul taților, proporția este de 56%. 49,6% dintre elevi participă la spectacolele de teatru, însă la concerte de muzică simfonică sau vizite la muzeu ajung doar 20%.

Conform modelului reproducerii sociale există o legătură strânsă între nivelul educației părinților și rezultatele elevilor, respectiv starea socială a părinților, numărul de cărți din gospodărie (existența unei biblioteci), și poziția școlii în clasamentul național al școlilor. Elevii citesc mai multă literatură decât părinții lor și frecventează mai des teatrul, în fiecare instituție școlară din eșantion. Nu există însă diferențe semnificative în privința vizitelor la muzee și participării la concerte simfonice.

În școlile confesionale beneficiază de burse 32,1% dintre elevi (cu ajutorul acestora se încearcă sprijinirea elevilor cu rezultate bune la învățătură, dar cu o situație materială mai precară, cu venitul pe membru de familie sub la 170 ron/lună). Deși există o legătură vizibilă între venitul familiei și media rezultatelor la învățătură, elevii cu o situație materială mai precară care beneficiază de burse au aceleași rezultate ca și colegii lor din familii cu un status socio-economic mai ridicat (media anuală fiind de 9,11). Trebuie însă acordată atenție din

partea conducerii școlii întăririi legăturilor dintre părinții ai căror copii frecventează aceeași școală, cât și o mai mare atenție în cazul familiilor monoparentale.

Capitolul a 5.-a din partea a III.-a conține testarea ipotezelor de cercetare.

Testarea ipotezelor s-a realizat cu ajutorul unor proceduri statistice care au solicitat, în anumite cazuri, crearea unor variabile comasate sau testarea unor factori cu ajutorul mai multor variabile.

### **I. Valoarea adăugată este mai mare la acei elevi, care după terminarea școlii ar continua studiile.**

Fiecare școală confesională din Partium este liceu teoretic (doar în Kalazanczi există clase profesionale, care pe lângă calificare profesională oferă și posibilitatea dobândirii bacalaureatului), astfel aceste instituții, pe lângă obținerea diplomei de bacalaureat, pregătesc elevii și pentru învățământul universitar. 92,3% dintre cei chestionați ar dori obținerea diplomei de bacalaureat și 51% ar dori să învețe mai departe; în capitolul 4.11, tabelul 40. analizează detaliat planurile de viitor ale elevilor în funcție de școala frecventată.

Putem presupune că valoarea pedagogică adăugată (VPA) este mai ridicată acolo unde profilul școlii (liceu teoretic) este în corelație cu planurile de viitor ale elevilor. Pentru adevărarea acestui fapt, am comparat VPA cu planurile de viitor ale elevilor.

Valoarea adăugată este pozitivă numai în cazul unde elevul dorește să-și continue studiile, în toate celelalte cazuri VPA este negativă. VPA este cea mai mică în cazul acelorora, care doresc să lucreze după terminarea liceului sau pentru care decizia de continuare a studiilor depinde de situația materială a familiei ( $p=0,000$ ). Așadar, această ipoteză a fost adevărată.

### **II. Sistemul de burse ce funcționează în școlile confesionale, crește valoarea adăugată a școlilor.**

În capitolul 4.11 am studiat amănunțit în care școală și în ce proporție sunt sprijiniți elevii cu burse (figura 63.). Bisericile și fundațiile pentru școli, care se află în spatele școlilor confesionale, oferă posibilitatea acordării bursei pentru o pătură mai largă. Fiind instituție de stat și elevii acestor școli sunt îndreptățiți pentru burse de stat, dar acestea se adresează doar unei pături sociale mai restânse. Programul denumit „Bani de liceu” este cea mai importantă subvenție acordată liceenilor, al cărui grup țintă îl constituie elevii în familia cărora venitul brut pe membru de familie nu depășește 150 Ron (125 Ron net), care cuprinde toate veniturile permanente și agricole. Ca și comparație, putem spune că în

școlile analizate, 42 de elevi (6%) se află sub nivelul de venit și dintre aceștia doar 11 elevi beneficiază de bursă socială (aici trebuie să menționăm din nou, că elevii au putut aprecia foarte greu venitul mediu al familiei lor ). Dintre cei chestionați, 32,1% beneficiază de bursă, 12,4% de bursa socială și 20% de bursă de studii. Deși nu a fost chestionată sursa/tipul bursei, aceste proporții sunt mai mari decât în cazul grupului țintă cu bursă de stat. Bursa creează posibilitatea consolidării pozitive a bunelor rezultate, dar poate constitui și sprijin material pentru familiile cu venituri mici, pentru asigurarea cheltuielilor de școlarizare a elevului.

În ceea ce privește bursele, se poate observa o diferență semnificativă analizând mediile VPA ( $p=0,000$ ). Se poate spune că bursa crește valoarea adăugată a școlii. Am observat că în cazul fiecărei școli, VPA este pozitivă și prezintă valori semnificativ mai mari dacă am luat în considerare doar pe cei cu bursă.

Dacă analizăm doar pe cei cu burse de studiu, obținem următoarele rezultate:

### Report

Standardized Residual			
Bursă de studiu	Mean	N	Std. Deviation
Nu	-,1302301	323	,98829862
Da	,6558377	96	,73650583
Total	,0498713	419	,99251749

**Tabelul 1. Mediile VPA în cazul celor cu burse de studiu ( $p=0,000$ )**

Tabelul de mai sus prezintă deosebiri semnificative între mediile VPA în cazul celor cu burse de studiu. Între cele două grupe există o diferență de 0,7 puncte.

Astfel ipoteza poate fi demonstrată doar parțial, deoarece bursa acționează într-adevăr pozitiv asupra valorii adăugate, în primul rând în cazul bursei de studii, dar nu și în cazul bursei sociale.

### III. Calitatea relației profesor-elev acționează pozitiv asupra valorii adăugate.

Școlile profesionale se străduiesc să educe în spiritul atenției acordate persoanei, al căror element central îl constituie relația cu profesorii. În chestionar am întrebat cum sunt percepuți profesorii față de alte școli.

În baza rezultatelor se poate observa că acolo unde relația cu profesorii este considerată mai bună și media VPA este mai mare, ( $p=0,014$ ).

Din întrebările referitoare la relația cu profesorii am creat un indice nou. Au fost în total șapte posibilități de răspuns, unde răspunsurile confirmative au făcut referire la relația bună cu profesorii. Ne-am așteptat ca indicatorul să coreleze pozitiv cu VPA.

### Correlations

		Standardize d Residual	Indice Rel.profesor
Standardized Residual	Pearson Correlation	1	,139**
	Sig. (2-tailed)		,003
	N	458	456
Indice Rel.profesor	Pearson Correlation	,139**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	
	N	456	616

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

#### Tabelul 2. Relația dintre indicele profesor și VPA

În tabelul de mai sus, se poate vedea că la nivel de corelație (0,139) 0,01 este semnificativă. Putem spune deci, că relația bună cu profesorii acționează pozitiv asupra valorii adăugate. Acolo unde comunicarea între profesori și elevi funcționează (își pot discuta problemele din viața personală și profesională), valoarea adăugată este pozitivă.

Deși ipoteza a fost adevărată, totuși la interpretarea rezultatelor trebuie avut în vedere că s-au luat ca bază rezultatele școlare pentru calculul valorii adăugate, calificativul este puternic „dependent de profesor”. Și media anuală corelează pozitiv cu relația cu profesorii (0,214\*\*).

#### IV. La alegerea școlii cel mai important criteriu este caracterul religios al acesteia, astfel ajung în instituție elevi pături sociale diferite.

Analizând motivele elevilor de a alege o anumită școală, am identificat trei factori importanți: religiozitatea, nivelul școlii și influența părinților. Sub acest aspect nu există diferențe între școli. Factori identificați au aproximativ același grad de influență asupra alegerii școlii (în jur de 25% pentru fiecare criteriu).

Am analizat dacă există deosebiri privind criteriile pe care le au în vedere când aleg o anumită școală confesională elevii din familii cu un status socio-economic diferit.

Nivelul veniturilor pe membru de familie		religiozitate %	Nivel %	părinți %
Sub 175	Mean	32,1250	33,0208	29,3333
	N	40	48	48
	Std.	29,04213	42,9093	32,62053
	Deviation		5	
Între 175 și 1300	Mean	23,0645	30,0694	24,6660
	N	434	519	521
	Std.	26,98439	28,3427	26,66862
	Deviation		6	
Peste 1300	Mean	9,3448	36,7778	22,4889
	N	29	45	45
	Std.	15,71913	28,3475	26,12959
	Deviation		9	

**Tabel 3. Corelația dintre alegerea școlii și venitul familiei**

Tabelul de mai sus arată ce criterii au influențat decizia legată de alegerea școlii, numerele indicând procentele medii indicate de respondent privind importanța unui anumit factor. Datele sunt diferențiate în funcție de nivelul veniturilor pe membru de familie. În timp ce în cazul familiilor ce dispun de venituri scăzute caracterul religios și nivelul școlii sunt la fel de importante, în cazul celor cu venituri ridicate caracterul confesional al școlii contează în mică măsură (9.3%), iar nivelul perceput al performanței școlii contează în mare măsură (36,7%).

Rezultatele arată că importanța nivelului școlii și influența părinților în luarea deciziei nu diferă în cazul familiilor ce dispun de venituri diferite. Există o diferență semnificativă ( $p=0,002$ ) în privința importanței religiei. Cu cât sunt mai ridicate veniturile pe membru de familie, cu atât este mai puțin importantă în alegerea școlii caracterul religios al acesteia ( $r=-0,152$ ,  $p=0,001$ ).

Obținem un rezultat asemănător dacă analizăm studiile părinților și factorii determinanți în luarea deciziei. Și aici se poate spune că, cu cât sunt mai ridicate studiile mamei, cu atât este mai redusă importanța caracterului religios al școlii ( $r=-0,103$ ,  $p=0,05$ ).

		religios	nivelul veniturilor pe membru de familie
Religios	Pearson Correlation	1	-,152**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	503	503
nivelul veniturilor pe membru de familie	Pearson Correlation	-,152**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	503	618

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Tabel 4. Relația dintre religiozitate și nivelul veniturilor**

Analizând mediul familial al elevilor chestionați putem spune că, deși diferențele dintre unele școli sunt semnificative, fiecare instituție cuprinde elevi din pături sociale variate. În studiu am analizat și dotarea materială și capital cultural al familiilor elevilor. Din aceste analize reiese că 54,7% dintre tați nu dispun de diplomă de bacalaureat și 15,4% dispun de studii universitare sau postuniversitare, dar între unele instituții există diferențe mari. În funcție de venitul pe membru de familie, în fiecare instituție există familii aflate în situații dificile și familii cu o situație foarte bună, cel puțin în jur de 5%.

Pe baza rezultatelor se poate spune că, religia este un criteriu important, dar nu dominant în alegerea școlii și nu este uniform în cazul familiilor ce dispun de venituri diferite. Această ipoteză s-a adeverit doar parțial.

- a. Pentru elevii din familii cu statut social ridicat, calitatea educației oferite este un criteriu important în alegerea școlii.

Dacă analizăm decizia legată de alegerea școlii în funcție de categoria de venit, atunci găsim o diferență semnificativă legată de religiozitate, ca factor de influență. Dacă din eșantionul total selectăm doar elevii din familii cu venituri ridicate, atunci utilizând testul-t par, devine vizibil că, în opțiunea pentru o anumită școală, nivelul școlii (calitatea percepută a învățământului oferit) are o pondere mult mai mare decât caracterul religios al acesteia ( $p=0,001$ ).

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
1	Nivel	27,4138	29	23,74044	4,40849
	Religiozitate	9,3448	29	15,71913	2,91897

**Tabel 5. Diferențele dintre nivel și religiozitate în cazul copiilor din familii cu venituri ridicate**

În cazul copiilor din familii cu venituri ridicate caracterul confesional al școlii are o importanță relativă medie de 9.3%, pe când nivelul școlii de 27,41%. Dacă analizăm studiile părinților, mai precis elevii ale căror mame au studii superioare comparativ cu cei ale căror mame au un nivel de educație mai scăzut, importanța relativă medie a „nivelului școlii” este de aproape de două ori mai mare decât cea a caracterului confesional (30,7% comparativ cu 15.8%,  $p=0,000$ ).

Se poate concluziona că, în cazul familiilor cu venituri mari, nivelul școlii și caracterul religios al acesteia nu au aceeași importanță. Doar atunci aleg o școală confesională, dacă consideră nivelul școlii ca fiind corespunzător și văd asigurat progresul școlar al elevilor.

Lucrarea se încheie cu concluzii și recomandări (Capitol IV.). Autorul subliniază ideea că sistemul de învățământ și școlile în România nu sprijină instituțional segregarea, dar totuși sunt conservate și în multe cazuri sunt întărite diferențele socio-economice din rândul familiilor de proveniență ale elevilor. Deși legea nu sprijină elitismul (sunt în vigoare, normele de circumscripție), familiile cu o situație financiară bună sunt mai mobile în ceea ce privește alegerea școlii. Își pot permite să acționeze pentru ca copilul să frecventeze o școală în afara zonei locale, văzută ca fiind „mai bună”. Astfel începe un proces în care capitalul financiar al familiei se transformă în capital cultural prin intermediul școlii. Rezultatele sugerează că acest lucru se datorează practic sistemului școlar slab performant din România, ceea ce duce la creșterea cererii și a concurenței pentru școlile „bune”, ceea ce crește și mai mult diferențele de eficacitate deja existente dintre școli. După școala generală copiii din familii din clase sociale avantajate preferă să aleagă un liceu teoretic față de un liceu profesional, cum ar alege copiii care provin din familii din pătura socială inferioară. Segregarea este prezentă în România, capitalul material se poate converti în capital cultural și vice-versa. Unul dintre motive este sistemul de învățământ neperformant, ceea ce crește



valoarea educației de calitate, pe care însă numai cei cu o situație socio-economică superioară și-o pot permite. Poate constitui o soluție creșterea uniformă a nivelului de învățământ unde oricine, indiferent de locul de reședință și de tipul familiei din care provine, beneficiază de educație de înaltă calitate ( la un standard ridicat de pregătire a elevilor, care este competitiv pe piața forței de muncă).

Pe baza rezultatelor se poate spune că școlile confesionale sunt eterogene. Sub aspectul divizării confesionale, în liceul catolic Szent László proporția reformatilor este de 55,3% , față de acesta, în liceul catolic Hám János este de 8,8%. Deși fiecare instituție funcționează în mediul urban, în cazul liceului Kalazanczi și Szent László proporția celor din mediul rural este mai ridicată. Studiul analizează valoarea adăugată a școlilor confesionale, dar trebuie menționat că numeroase date fac referire la faptul că există o corelație între clasificarea școlilor, performanțele școlare ale elevilor și situația materială a familiilor și capitalul cultural al acestora. În spatele macro-datelor, pot fi evidențiate acele procese care sprijină egalitatea de șanse. Construirea unei comunități în jurul școlii și consolidarea rețelei relaționale ajută elevii să se decidă în privința continuării studiilor. Valoarea adăugată este sprijinită în fiecare instituție de un sistem de burse ce funcționează bine. În Liceul Reformat și în Liceul Lorántffy mai mult de 40% dintre elevi au beneficiat de un fel de bursă, care îi sprijină pe cei aflați într-o situație materială precară. Cei ce beneficiază de burse realizează performanțe școlare asemănătoare cu cei ai căror familii dispun de venituri ridicate.

Construirea rețelei relaționale dintre părinți și elevi ar trebui să primească mai multă atenție în fiecare instituție. Trebuie găsite acele programe prin care părinții se pot conecta mai bine la școală și se pot cunoaște mai bine între ei. Pe baza rezultatelor, acest aspect este deficitar peste tot. Deși consideră bună relația cu profesorii, de cele mai multe ori elevii apelează la ei doar în privința problemelor de învățare.

Elevii fiecărei școli văd individualitatea acesteia, aceasta indică faptul că instituția are o identitate. Acest aspect ajută familiile în alegerea conștientă a școlii și sprijină primul pas spre învățământul de calitate. Rolul egalizator al școlilor confesionale se poate manifesta în interconectarea familiilor ce dispun de statut socio-economic scăzut și ale celor cu statut mai ridicat sub egida religiozității. Rezultatele arată că doar atunci se poate realiza acest lucru dacă școala are un nivel adecvat al performanțelor (este perceput ca o „școală bună”), deoarece în cazul familiilor care dispun de venituri mari acesta este un criteriu mai important decât caracterul confesional. Fiecare instituție trebuie să găsească acea cale de mijloc, unde se poate alinia în așa fel încât să asigure un învățământ de calitate, la un nivel ridicat.

Studiul a analizat doar instituțiile profesionale ce funcționează în Partium și chiar și în acest grup restrâns este dificilă descoperirea asemănarilor. Fiecare instituție trebuie analizată în mediul propriu și în istoricitatea proprie, deoarece caracteristicile lor pot fi interpretate doar într-un context social larg. O parte din rezultatele descoperite pe parcursul cercetării sunt valabile pentru fiecare instituție profesională, fiindcă (re)constituirea lor se poate pune în fiecare caz în jurul anului 1991 și din punct de vedere istoric fiecare școală este tânără. Din această cauză culturile organizaționale sunt mai maleabile, structura școlilor, efectivul claselor și pornirea unor cicluri noi sunt caracteristice în general pentru fiecare instituție.

Ar fi important să se analizeze în continuare semnele de întrebare ridicate de cercetare precum și studierea altor instituții profesionale. Aceasta ar face posibilă identificarea unor astfel de caracteristici unitare, care datorită restrângerii tematicii nu au putut fi aduse la suprafață. În eșantionul analizat nu am putut studia asemănările dintre profesii, datorită numărului mic al acestora. Fiecare instituție de învățământ analizată se află într-o schimbare continuă, astfel ar fi importantă implicarea lor într-o cercetare longitudinală și studierea modificării caracteristicilor analizate. O analiză longitudinală de monitorizare a elevilor ar putea surprinde în mod corespunzător valoarea adăugată pe termen lung, unde am putea compara statutul social și material al părinților și a copilului, respectiv am putea obține o imagine mai clară despre cum funcționează construirea rețelei și a comunității înființate în jurul școlii după trecerea anilor de studiu.

Rezumând, se poate spune că școlile profesionale au un rol social important, deoarece contribuie la crearea de șanse egale și sprijină mobilitatea socială.

## Bibliografie

1. Andorka R.( 1997): Bevezetes a szociologiaba. Osiris, Budapest
2. Archer, M.S. (1988): Az oktatási rendszerek expanziója. In: Iskolamester 4. Oktatáskutató intézet. pp. 1-39.
3. Bacskai K. (2008): Református iskolák tanárai. Magyar pedagógia. 108. évf. 4.szám pp. 359-378.
4. Balázs I., Szabó V., Szalay B. (2005): A matematikaoktatás minősége, hatékonysága és az esélyegyenlőség. A PISA 2003 nemzetközi tudásfelmérés magyar eredményei In: Új pedagógiai szemle, november pp. 3-21.
5. Báthory Z. (2008): Az oktatás eredményessége. VII. Nevelésügyi Kongresszus 6. Szekció ajánlása  
[http://www.nk7.hu/nk7\\_files/File/6.%20szekci%F3%20%E1tdolgoz%E1s.pdf](http://www.nk7.hu/nk7_files/File/6.%20szekci%F3%20%E1tdolgoz%E1s.pdf) 2011.08.01. 15:44
6. Blaskó, Zs. (2002): Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? In: Szociológiai Szemle 2002/2. pp. 3-27.
7. Blaskó, Zs. (1999): Kulturális tőke és társadalmi mobilitás. In: Szociológiai Szemle 1999/1 pp.69-96  
<http://www.szociologia.hu/dynamic/9901blasko.htm>
8. Blaskó, Zs. (1998): Kulturális tőke és társadalmi reprodukció. In: Szociológiai Szemle 1998/3. pp 55-83  
<http://www.szociologia.hu/dynamic/9803blasko.htm>
9. Bodonyi E. (2006): Család és iskola. In. Hegedűs J. (szerk.) Család, gyermek, társadalom. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, pp. 45-50.
10. Bollen, R., Hopkins, D. (1987): School Based Review. Towards a Praxis. ACCO, Leuven
11. Boudon, R. (1974): Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society Ed. John Wiley & Sons Inc
12. Boudon, R. (1981): The Logic of Social Action. Routledge and Kegan Paul, London–Boston–Henley
13. Bourdieu, P. (2008): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése-Tanulmányok. General Press
14. Bourdieu, P. (1996a): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Meleg Cs. (szerk.) Iskola és társadalom I. JPTE Tanítóképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs, pp.10-24.

15. Bourdieu, P. (1996b): Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei In: Meleg Cs. (szerk.) Iskola és társadalom I. JPTE Tanítóképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs, pp.25-52.
16. Bourdieu, P. (1996c ): Vagyon Struktúrák és reprodukciós stratégiák. In: Meleg Cs. (szerk.) Iskola és társadalom I. JPTE Tanítóképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs, pp. 53-65.
17. Bracey, G.( 2006): The Skinny on Values Added. Principal Leadership
18. Brandsma, H. P., Knuver, A. W. (1989): Effects of school classroom characteristics on pupil progress in language and arithmetic. In Creemers, B. P. M. – J. Scheerens (szerk.): Developments in School Effectiveness Research. Special issue of International Journal of Educational Research, 13, 7, pp. 777–788.
19. Buda M. Az iskola és család szociológiája.  
[http://delfin.unideb.hu/~mbuda/pub/CSAL\\_ISK\\_szociologia.pdf](http://delfin.unideb.hu/~mbuda/pub/CSAL_ISK_szociologia.pdf) 2011.08.01. 15:52
20. Bura L. (2009): A megújuló egyház. Státus Kiadó
21. Bura L. (2012): Sakkfigurák. Státus Kiadó
22. Coleman, J. (2006): The Adolescent Society. In: Education Next.  
[www.educationnext.org](http://www.educationnext.org).  
[http://media.hoover.org/sites/default/files/documents/ednext20061\\_40.pdf](http://media.hoover.org/sites/default/files/documents/ednext20061_40.pdf) 2012-09-21
23. Coleman, J. Campbell, E., Hobson, J., McPortland, Mood, A., Weinfeld F. York, R. (1966): **Equality of Educational Opportunity**. Government Printing Office, Washington DC
24. Coombs, P. (1971) Az oktatás világválsága. Tankönyvkiadó
25. Csata I. (2001): Az erdélyi magyar fiatalok értékeiről. In. Veres Valér – Gábor Kálmán (szerk.): Az erdélyi fiatalok helyzetképe. Mozaik  
<http://kutasok.adatbank.transindex.ro/download/kapcsolodo76.pdf> 2013.09.11. 12:24
26. Douglas, J.W.B. (1996): Iskolai teljesítmény és versenyszerkezet. Mollenhauer, K. Szocializáció és iskolai eredmény. In: Meleg Cs. (szerk.) Iskola és társadalom I. JPTE Tanítóképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs, pp.110-119.
27. Dávid B., Albert F. (2011): Bár egyre több a barátunk, minden ötödik felnőttnek nincs barátja.  
<http://www.tarki.hu/hu/news/2012/kitekint/20120215.html> 2013.07.12. 10:54
28. Donkers, J. Róbert P. (2005): A különböző fenntartású iskolák hatékonysága: Nemzetközi összehasonlítás. In: Educatio 2005/3, pp. 519-533.
29. Durkheim, E. (1980): Nevelés és szociológia. Tankönyvkiadó vállalat, Budapest

30. Ferge Zs. (1999): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: Meleg Cs. (szerk.) Iskola és társadalom II. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke Pécs, pp. 10-31.
31. Gábri K. (2003): Az iskola minőségének mérése. Magyar Galupp Intézet <http://oktatas.gallup.hu/Opinion/gabri021015.htm> 2011.08.01. 13:35
32. Gillen-O'Neel, C., Fuligni, A. (2010): A Longitudinal Study of School Identity and Academic Motivation across High School. California Center for Population Research On-Line Working Paper Series. <http://papers.ccpr.ucla.edu/papers/PWP-CCPR-2010-031/PWP-CCPR-2010-031.pdf>
33. Goldstein, H., Sammons, P. (1997): The Influence of Secondary and Junior Schools on Sixteen Year Examination Performance: A Cross-classified Multilevel Analysis. School Effectiveness and School Improvement
34. Goldthorpe, J.H. (1996): Problems of „Meritocracy” In: Erikson, R, Jonsson, O. (szerk.) Can Education be Equalized? pp. 255-287.
35. Goraş-Postică, V. Cheianu D., Bezede, R., Cristei, A., Nani M. (2010): Relația școală-familie pentru calitate în educație. ProDidactica
36. Halász G. (1980): Az iskolai szervezet elemzése. MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Budapest
37. Halpin, A. W., Croft D. (1963): The Organizational Climate of Schools. University Press, Chicago
38. Iannelli, C. (2002): Parental Education and Young People's Educational and Labour Market Outcomes: A Comparison across Europe. Working Paper No. 45, Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung pp.5-29
39. Imre A. (2002): Ember és/vagy társadalmi tőke. In: Somlai Péter (szerk.) Educatio 2001/III. pp.601-605.
40. Imre A. (2004): Felekezeti iskola és közösség. Iskolakultúra 6-7. pp. 241-245.
41. Jubileumi Évkönyv (2012): Szerk: Czieser A., Frigy Sz., Koczinger É, Simon L. Hám János Római Katolikus Teológiai Iskolaközpont, Idea Stúdió. Szatmárnémeti.
42. Kertesi, G. (1995): Cigány gyerekek az iskolában, cigány felnőttek a munkaerőpiacon. In: Közgazdasági Szemle, 1995/I. pp. 30-65
43. Kiss T, Barna G. (2011): Erdélyi magyar fiatalok. Összehasonlító elemzés. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár
44. Koop E. (2005): A református középiskolák identitása. In: Educatio 2005/3. pp.554-572.

45. Koop E. (2006): Keresztény oktatás Hollandiában.  
<http://www.vigilia.hu/regihonlap/2000/5/kop0005.html> 2013.08.23. 12:35
46. Kozma T. (1994): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
47. Kozma T. (1985): Tudásgyár?: Az iskola mint társadalmi szervezet. KJK, Budapest
48. Madaus, G. F., Kellaghan, T., Rakow, E. A., King, D. J. (1979): The sensitivity of measures of school effectiveness. In: **Harvard Educational Review**, 49. pp. 509–539.
49. Murányi I. (2006): Középiskolások vallásosságát meghatározó iskolai szocializáció jellemzői napjainkban In: Régió és oktatás. Szerk: Juhász Erika. pp.65-75.
50. Lanner J., Nagy M.(szerk) (2006): Az eredményes iskola. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
51. Lawton, D. (1996) A társadalmi osztály és az iskoláztatás esélye. In: Meleg Cs. (szerk.) Iskola és társadalom I. JPTE Tanítóképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs, pp.66-77.
52. Mandel K., Papp A. (2006): Elitizmus versus partnerközpontúság. Minőségfelfogások a romániai magyar közoktatásban. In Bodó Barna (szerk.) Romániai Magyar Évkönyv 2004-2005. Kolozsvár - Temesvár. pp.423-444  
<http://pappz.adatbank.transindex.ro/belso.php?k=45&p=3673> 2013.09.24. 15:11
53. Márton J. (2012): A 2009-ben és 2010-ben érettségizett romániai magyar diákok továbbtanulása. In *Educatio* 2012/1 pp. 87-103.
54. Merton, R. K. (2002): Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. Osiris, Budapest
55. Mollenhauer, K. (1996): Szocializáció és iskolai eredmény. In: Meleg Cs. (szerk.) Iskola és társadalom I. JPTE Tanítóképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs, pp.95-109.
56. Molnár I. (2000): Értékrend, identitástudat, tolerancia.  
<http://www.vamafelkol.rs/common/webolvas/GMI-ertekrend.pdf> 2013.07.30. 10:09
57. Mortimore, P. (1988): School matters. The Junior Years. Open Books, Salisbury.
58. Neuwirth G. (2005): A középiskolai munka néhány mutatója 2004. Országos Közoktatási Intézet Budapest
59. OECD (2008): Measuring improvements in learning outcomes: best practices to assess the value added of schools. Best Practices to Assess the Value-Added of Schools
60. OECD (2010): PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>.

61. OECD (2013) PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I): Student Performance in Mathematics, Reading and Science, PISA, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264201118-en
62. Pallas, A. (1988): School climate in American high schools. **Teachers In: College Record**, 89, pp. 221–238.
63. Papp Z. A. (2013) Pedagógiai hozzáadott érték a roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi N, Tóth Á (szerk.) *Önazonosság és tagoltság: elemzések a kulturális megosztottságról*. Budapest, Argumentum Kiadó, pp. 69-88.
64. Pataki F. (1999): Az iskolaügy szociálpszichológiai dimenziói. In: *Iskola és társadalom II*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs. pp.66-77.
65. Pusztai G. (2004) *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat
66. Pusztai, G. (2009): *Társadalmi tőke és az oktatás*, Új Mandátum Kiadó
67. Pusztai G. (2011): Vallásosság és pedagógiai ideológiák. *Educatio* 2011/1pp.48-61.
68. Radó P. (1990): Társadalmi mobilitás. In: Andorka R. Kolosi T. Vukovich Gy. (szerk.). *Társadalmi riport*. TÁRKI, Budapest, pp.356-372.
69. Radó P. (2013) A hozzáadott értékről- (Miért is kell integrálni?)  
<http://oktpolcafe.hu/a-hozzaadott-ertekrol-miert-is-kell-integralni-1831/> 2013.01.14. 10:40
70. Radó P. (2011): Lemorzsoló, szelektáló és kompenzáló közoktatási rendszerekről.  
<http://oktpolcafe.hu/lemorzsolo-szelektalo-es-kompenzalo-kozoktatasi-rendszerekről-412/> 2013.01.14. 11:11
71. Róbert P. (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: *Társadalmi riport*, Kolosi Tamás, Tóth István György, Vukovich György (szerk.). TÁRKI, Budapest, pp. 193–205.
72. Rosenholtz, S. J. (1988): Workplace Conditions that Affect Teacher Quality and Commitment: Implications for Teacher Induction Programs. **Elementary School Journal**, 89. pp. 421–439.
73. Rotariu, T. (2004): Cateva consideratii asupra rolului scolii in mobilitatea sociala, *Studia Universitatis Babes-Bolyai, Seria Sociologica*, No. 2, pp. 1-6.
74. Rutter, M., Maughan, B., Martimore, P., Oustone, J. (1979): *Fifteen Thousands Hours. Secondary Schools and their Effect on Children*. Open Books, London
75. Sally T. (1998): Value-Added Measures of School Effectiveness In: *Unated Kingdom Prospects*, vol. XXVIII, no.1. pp.91-108

76. Setényi J. Megéri-e továbbtanulni? <http://oktpolcafe.hu/megeri-e-tovabbtanulni-5543460> 2011.08.02. 14:58
77. Sáska G. (2012): Mit osztályoznak a matematikatanárok 2011-ben? *Educatio XXI* évfolyam 4. szám
78. Summers, A. A., Wolfe, B.L. (1977): Do Schools Make a Difference? *American Economic Review*, 67, pp. 639–652.
79. Szabó T. L. (1999): A „rejtett tanterv” In: Meleg Cs. (szerk.) *Iskola és társadalom II.* JPTE Tanítóképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs, pp. 120-129.
80. Szekszárdi J.-Varga A. (2009): Osztályfőnök a középiskolában – A 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet <http://www.ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/osztalyfonok>
81. Újra a pályán ((2008): A Lórándffy Zsuzsa Református Gimnázium sportpályájának kálváriája 2004-2008. Királyhágómelléki Református Egyházkerület [http://www.kiralyhagomellek.ro/honlap/Kozlemenyek/Ujra\\_a\\_palyan.pdf](http://www.kiralyhagomellek.ro/honlap/Kozlemenyek/Ujra_a_palyan.pdf) 2013.06.17
82. Veres Valér (2000): Nemzeti vagy nemzedéki integráció? Erdélyi középiskolások átalakulásban. *Limes – Új Mandátum: Kolozsvár-Budapest*
83. Veres V. (1998): Pénz vagy tudás? A kolozsvári román és magyar egyetemisták társadalmi háttere és az értelmiségi utánpótlás sajátosságai. *Korunk* 1998/6 pp.26-36
84. Weber, G. (1971) *Inner City Children Can Be Taught to Read. Four Successful Schools.* Council for Basic Education, Washington, DC.

**Internet források:**

<http://ace.nd.edu/catholic-school-advantage> - Notre Dame Egyetem

[www.hamjanos.ro](http://www.hamjanos.ro) – Hám János Római Katolikus Líceum

<http://licromcat.ro> – Szent László Római Katolikus Teológiai Líceum

<http://www.lorantffyagyvarad.ro/> - Lorántffy Zsuzsa Református Gimnázium

**Törvények:**

Legea privind Codul fiscal nr. 571/2003

Legea educatiei nationale. Legea nr. 1/2011