

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

ȘANSELE DE CONTINUARE A STUDIILOR ALE ELEVILOR
DIN LICEELE TEHNICE

TEZĂ DE DOCTORAT

Abstract

Conducător științific:
Prof. Dr. ALBERT-LŐRINCZ ENIKŐ

Doctorand:
LŐRINCZ CSILLA

Cluj-Napoca
2017

CUPRINSUL TEZEI DE DOCTORAT

I. ANALIZA PROBLEMEI.....	6
1.1. Tematica, poziționarea și folosul lucrării.....	6
1.2. Elevii din liceele tehnice în sistemul de învățământ românesc.....	9
1.2.1. Prezentarea strategiilor de carieră în câmpul social analizat.....	12
1.3. Cadrul de abordare a șanselor elevilor din liceele tehnice.....	13
1.4. Fundamentul bibliografic și definițiile problematicii cercetate	15
1.4.1. Teoria reproducției culturale	17
1.4.2. James Coleman: Reproducerea capitalului social în sistemul educațional	26
1.4.3. Testarea cadrului conceptual al lui Bourdieu și adepților lui în cariera educațională.....	27
II. ABORDĂRI ALE CARIEREI ȘCOLARE ÎN CERCETĂRILE ANTERIOARE	32
2.1. Analiza inegalităților școlare.....	32
2.1.1. Modelul holistic	34
2.1.2. Modelul intersecțional	35
2.2. Analiza carierei școlare în contextul diferențelor de gen	38
2.3. Influența tipului de localitate	40
2.4. Influența instituțională în cariera școlară	42
2.5. Motivațiile continuării studiilor.....	46
2.5.1. Fundamentul psihologic al motivațiilor educaționale	46
2.5.2. Fundamentul sociologic al motivațiilor educaționale	49
2.6. Rezultatele cercetărilor de sociologie a educației românești	51
2.7. Evaluarea comprehensivă a fundamentelor teoretice	60
III. PREZENTAREA CERCETĂRII.....	62
3.1. Scopul cercetării	62
3.2. Principalele probleme ale cercetării	62
3.3. Ipoteze.....	63
3.4. Prezentarea derulării cercetării	64
3.5. Prezentarea rezultatelor cercetării	67
3.5.1. Prezentarea eșantionului cercetării	67
3.5.1.1. Distribuția după sexe.....	67
3.5.1.2. Distribuția după profilul clasei	67
3.5.1.3. Distribuția după regiunea de dezvoltare	67
3.5.1.4. Distribuția eșantionului după localități	68
3.5.1.5. Distribuția după continuarea studiilor	68
3.5.1.6. Distribuția după continuarea studiilor și localitatea de rezidență	70
3.5.1.7. Distribuția după motivarea continuării studiilor.....	71
3.5.2. Indicatorii activității școlare	73
3.5.2.1. Relația dintre media notelor școlare și continuarea studiilor	73
3.5.2.2. Indicatorii problemelor școlare.....	75
3.5.2.3. Percepția atitudinii profesoriale.....	82
3.5.3. Indicatorii cercului de prieteni.....	86
3.5.3.1. Indicatorii relațiilor sociale.....	87
3.5.3.2. Consumul de droguri în rândul elevilor din liceele tehnice.....	92
3.5.4. Indicatori legați de familie	94
3.5.4.1. Indicatorul atmosferei familiale	96

3.5.4.2. Indicatorul stării materiale a familiei.....	101
3.5.4.3. Nivelul de școlarizare a părinților.....	105
3.5.5. Examinarea continuării studiilor.....	111
3.5.5.1. De la intenție la continuarea efectivă a studiilor	112
3.5.5.2. Factorii care influențează continuarea studiilor.....	117
3.5.6. Testarea corectitudinii predicției într-un liceu tehnic	120
IV. Rezumat.....	129
V. Concluzii	129
Note bibliografice.....	147
Mulțumiri	160
Anexe	161
Anexa 1. Chestionarul primei cercetări	161
Anexa 2. Chestionarul valului doi de anchetă	185
Anexa 3. Chestionarul pentru predicție	210
Anexa 4. Eșantionul pentru anchetarea predicției	212
Anexa 5. Eșantionul pentru calculul predicției	213

SCURT REZUMAT AL TEMEI

Cuvinte cheie: România, sistemul educațional, liceele tehnice, inegalitatea de șanse, motivații, implicarea profesorilor, capital economic, capital cultural, familie, continuarea studiilor, habitate, cariere individuale, predicție.

Primul capitol, “**Analiza problemei**” din teza candidatei Lőrincz Csilla, are ca scop prezentarea teoriilor și modelelor folosite în interpretarea rezultatelor, precum și a acelor cercetări anterioare, a căror rezultate ajută la formularea ipotezelor și a întrebărilor de cercetare, precum și punerea în context a problematicii studiate.

Tematica pornește de la formularea întrebărilor din subcapitolul 1. 1. Autoarea caută răspuns la problematica complexă, care caracterizează sistemul educațional, în general și anume mobilitatea socială și funcționarea școlii poziționat între familie și societate. Ridică problema predării cunoștințelor într-un cadru instituțional, în câmpul specific al educației, integrarea generațiilor tinere, și prin aceasta, reproducerea structurilor și relațiilor sociale, în condițiile sistemului de învățământ și reglementărilor din România. Investigând problematica continuării studiilor, Lőrincz Csilla a căutat un răspuns posibil la întrebarea: care sunt factorii care influențează continuarea studiilor, la nivelul liceelor tehnice, în cadrul învățământului românesc. Autoarea descrie într-un **context European**, acele principii care stau la baza tematicii studiate – pe fundalul celor șapte principii indicate de Uniunea Europeană (COM¹, 2015), ce trebuie implementat de către toate statele membre, până în 2020, - și se conectează la cel puțin cinci dintre ele. Acestea fiind următoarele: asigurarea dezvoltării sustenabile, creșterea competitivității, creșterea gradului de ocupare, reducerea sărăciei și asigurarea creșterii egalității de șanse.

Subcapitolul 1.2. prezintă locul liceelor tehnice în sistemul educațional românesc. **Sistemul românesc** se încadrează în contextul UE, adică Legea Învățământului românesc asigură accesul la educație ca drept fundamental și la nivelul instituțiilor de învățământ. Sunt procese permanente pentru asigurarea unui învățământ echitabil, calitativ, relevant, eficient pentru toți cetățenii țării, precum și pentru cei care sunt rezidenți legali în țară. Totodată legea își asumă responsabilitatea publică, garantează identitatea culturală, ajută dialogul intercultural, recunoaște și garantează drepturile și totodată asigură spațiu drepturilor etnice, culturale,

¹ Anunț al Consiliului European.

lingvistice și religioase minorităților, adică garantând *șanse egale tuturor cetățenilor* (Legea Educației Naționale, 2011, art. 1. și 3.).

În subcapitolul 1. 3. Lőrincz Csilla, scrie despre reglementarea funcționării liceelor tehnice din Legea Educației Naționale, unde pe primul loc apare dezideratul de a asigura educația tehnică, în cadrul profesiilor actuale recunoscute, asigurând reproducerea acestora, pe baza cerințelor pieței. Interesant de observat că legea și toate documentele oficiale fac referire în aceeași măsură la liceele tehnice precum și la școlile vocaționale (Legea Educației Naționale, 2011). Autorul consideră doar liceele tehnice și elevii din aceste instituții, ca obiect de studiu - acestea fiind doar un segment al diversității educaționale. Reglementările au ca obiectiv doar cunoștințe tehnice, aplicate și tehnologice, care pot fi valorificate nemijlocit pe piața forței de muncă. Structura instituțiilor de învățământ, curricula și performanțele, etc., au fost dezvoltate cu această intenție, mai departe funcționând în acest scop, punând accentul pe aceste deziderate instituționale.

În capitolul 1. 4. autoarea prezintă bibliografia de specialitate și definițiile operaționalizate referitoare la tema aleasă. Aici se fac cunoscute în mod detaliat teoriile sociale ale lui James Coleman (1988) și Pierre Bourdieu. Capitalul social fiind un concept strategic atât în teoria lui Bourdieu (1978), cât și în cea a lui Coleman (1988), deoarece noțiunea capitalului social face legătura între *latura normativă a activităților umane* – activitățile persoanelor socializate, conduse de valori și norme sociale, precum și de răspunderi și așteptări – cu *activitatea individuală concepută pe baza intereselor economice*.

Pentru Coleman (1988) principalul actor al societății este „selfmade man”-ul, omul care se autorealizează, și se autoperfecționează. Nu vorbește despre granițele claselor sociale ca fiind impenetrabile. Vorbește despre o societate meritocratică și egalitară. Forma de societate normată, este una în care poziția socială a individului depinde de meritele personale. În modelul lui șansele mobilității sociale a indivizilor este mult mai liberă decât în modelul lui Bourdieu.

Cele două teorii sunt într-o măsură contradictorii, pe de altă parte se completează. Bourdieu (1978) spune că există trasee ascensionale, care însă necesită mai mult timp și investiții de capital economic. Reconversia este rezultatul altor mecanisme și un proces mai îndelungat. Bourdieu (1978, 1988) definește trei forme ale capitalului: cel economic, cel cultural și cel social. Capitalul cultural și cel social pot exista în condiții diferite. Diferitele forme de capital pot fi redistribuite, sau transformate unul în celălalt. Indivizii apar ca deținători diferențiați al unor capitaluri, diferențele de capital al indivizilor definește poziția lor în structura socială.

În accepțiunea lui Bourdieu societatea se compune din câmpuri și subcâmpuri sociale. Câmpul social are o structură internă, e organizat și ierarhizat, are rețele cu poziții individuale, și sistemul e structurat prin ele. Câmpurile sociale se compun din actori social diferiți, cu poziții diferite care se leagă între ele în rețele specifice. Fiecare poziție socială presupune o cantitate de capital, structurat în mod specific. Tot în acest capitol autoarea trece în revistă categoriile de bază ale teoriei lui Bourdieu: teoria capitalurilor, ale câmpului social și noțiunea habitusului social. Iar la urmă face referire la cercetările de sociologie a educației a lui Bourdieu, introducând în cadrul teoretic al tezei, teoria reproducerii diferențelor sociale, la care va face referire, în analiza rezultatelor investigației proprii. Pierre Bourdieu (Péter 2005) vizează sinteza teoriei sistemului cu cea a acțiunii sociale, și nu se mulțumește cu accentuarea rolului structurii sociale, nu încearcă doar explicarea atitudinilor individuale, ci creează o relație între structură și practică, între comportamentul individual și cel bazat pe clase sociale. În acest context noțiunea habitusului face legătura dintre cele sus-menționate (Pokol 1995). În categoria habitusului (Bourdieu, 1978) vor fi menționate scopurile subiective din spatele comportamentelor sociale, valori, mijloace, motive, norme, atitudini comportamentale, și în ultima instanță modul în care apar în alegerile cotidiene toate aceste elemente. Conform lui Bourdieu, structura prin intermediul habitusului conduce praxisul, totodată prin intermediul noțiunii de clasă socială realizează legătura dintre habitusurile claselor sociale și cele individuale. Prin aceasta explică și acele diferențe, care prin apartenența la diferite grupuri sociale (și socializate prin aceste subculturi de grup) există, între modelele comportamentelor sociale individuale.

Capitolul II. discută **abordările analizei problematice**, a continuării studiilor - ceea ce se face - în șapte subcapitole, pe baza cercetărilor anterioare. Subcapitolele prezintă câte o problemă aparte. În subcapitolul 2. 1. apar anchetele despre inegalitățile școlare. La subcapitolul 2. 2. autoarea ne prezintă cercetări în care continuarea studiilor este relaționată de distribuția după sexe a elevilor. La capitolul 2. 3. este prezentat rolul tipului de localitate în continuarea studiilor. În 2. 4. descrie impactul instituțional asupra continuării studiilor, acestea fiind urmate de anchetele care se referă la motivațiile continuării studiilor, în subcapitolul 2. 5. În 2. 6. abordează separat rezultatele cercetărilor de sociologie a educației românești. Acest capitol se încheie cu aprecieri comprehensive asupra cercetărilor care fundamentează teoriile folosite (subcapitolul 2. 7.).

Capitolul III. cuprinde **partea metodologică**, în care Lőrincz Csilla, clarifică cauza și interesul științific al temei alese, după care prezintă eșantionul și tema concretă a cercetării. Aceasta fiind urmat de prezentarea ipotezelor, bazate pe rezultatele unor cercetări anterioare și

experiență proprie. După enunțarea ipotezelor trece la alegerea metodologiei și descrierea metodelor aplicate, care vor fi prezentate, mai pe larg, în cele ce urmează.

Puncte de pornire și desfășurarea cercetării

Roth și colaboratorii ei (2012, 2014), au derulat o cercetare comprehensivă într-o temă similară – investigând tranziția tinerilor la vârsta adultă, din perspectiva factorilor psiho-sociali – într-un prim val în 2012, și într-un al doilea val în 2014. Cercetarea răspunde la natura interrelației dintre factorii demografici, a comportamentelor sociale, și caracteristicile personale cu faptele vieții, care descriu trecerea de la pubertate la maturitate. În primul val de anchetă s-a folosit un eșantion de 3509 de studenți, a căror i s-a aplicat un chestionar online. Cei chestionați provin din 33 de localități, din toate județele și regiunile de dezvoltare, din 70 de licee, 219 școli, din clasele a XII-a și a XIII-a. Metoda de eșantionare a fost aleatorie, multistadială și multistratificată. În populația din eșantion, la diferite trepte, s-a aplicat chestionarul în mod aleatoriu. În al doilea val (din 2014), au fost chestionați din nou elevii din primul val (acesta fiind momentul de implicare în proiect). În această etapă au fost cuprinși 1509 de studenți, care au completat chestionarul online. Din acest subeșantion, 478 au terminat un liceu tehnic. Ei compun eșantionul statistic al prezentei investigații.

Teza de doctorat a candidatei Lőrincz Csilla a decupat felia elevilor de licee tehnice, din cercetarea mai largă a lui Roth și colaboratorii, pentru a o supune unei analize mult mai detaliate. A avut ca scop descrierea unui model explicativ, adecvat specificității liceelor tehnice – vezi subcapitolul 3.1. – aplicat situației școlare a elevilor, situația reușitei școlare, opțiunilor și oportunităților de continuare a studiilor, precum și perspectivelor lor de carieră (nivel personal), legat de fundalul instituțional, de mediul familial și comunitar (nivel colectiv), în care se încadrează fenomenul cercetat. Cu ajutorul predicției pot fi marcate șansele tinerilor pentru un examen de bacalaureat reușit precum și șansele de a-și continua studiile. Lőrincz Csilla în analiza ei este interesată, nu numai de nivelul concret al deciziilor individuale, dar și de cadrul și legăturile sociale mai generale, iar interpretările și explicațiile ei sunt bazate pe cunoștințele din literatura de specialitate. Autoarea, pentru detalierea și o mai bună înțelegere a rezultatelor se folosește de date statistice dar și de o cercetare proprie făcută la liceul tehnic Colegiul Tehnic Bányai János din Odorheiu Secuiesc, din județul Harghita, datând din 2016, pentru testarea modelului predictiv.

În subcapitolul 3. 2. Lőrincz Csilla prezintă **problema de bază a cercetării**, și anume:

în cadrul sistemului educațional românesc actual, educația din liceele tehnice, asigură în primul rând *reproducerea relațiilor și inegalităților sociale* (stratificare, sau structură), sau contribuie primordial la *mobilitatea socială intergenerațională*? Într-un prim pas ea examinează, *în ce măsură reușita școlară și continuarea studiilor este determinat de factori și mecanisme economice, pedagogice, psihologice, sociologice, prin intermediul cărora se realizează funcțiile de reproducere sau cele care facilitează mobilitatea*. În acest sens autoarea a investigat pe lângă *activitățile școlare, a influenței practice a pedagogilor și a instituțiilor, și cercul de prieteni, precum și rolul familiei în deciziile legate de continuarea studiilor*. Ipotezele de bază ale cercetării se referă la dimensiunile mecanismelor care influențează deciziile de continuare a studiilor. Lőrincz Csilla a vizat factorii care influențează în mod pozitiv sau negativ șansele de continuare a studiilor la elevii liceelor tehnice. A enunțat și pretenția de a formula un model explicativ, care din punct de vedere sociologic sau de statistică socială prezice, în ce măsură intenția de continuare a studiilor, genul elevilor, locul de domiciliu, nivelul de școlarizare a părinților, situația materială a familiei, încălcarea regulilor școlare, rezultatele școlare, percepția influenței profesorilor, indicatorii legați de cercul de prieteni, comunicarea intrafamilială, sexualitatea, consumul de droguri, munca, voluntariatul, activitățile din timpul liber și perspectivele de viitor individuale, sunt legate de continuarea studiilor.

Adițional, autoarea a încercat găsirea unui răspuns la valabilitatea modelului predictiv-explicativ referitor la continuarea studiilor, în cadrul unui liceu tehnic.

În subcapitolul 3. 3. **ipotezele cercetării** sunt clasificate în două grupuri distincte. Primii trei (H.1, H.2, H.3), se referă la reproducția inegalităților din cadrul sistemului de învățământ pornind de la teoria lui Bourdieu (1978), *verifică modelul reproductiv*. A patra ipoteză (H.4) se referă la *șansele de mobilitate intergenerațională*, testând șansele care există în liceele tehnice pentru continuarea studiilor, la mobilitate verticală, backgroundul familial, indiferent de nivelul capitalului cultural, economic, și social care se regăsesc acolo. Ipotezele sunt variante simplificate și operaționalizate ale problemelor formulate.

Subcapitolul 3. 4. prezintă amănunțit decursul cercetării în concordanță cu metodele și tehnicile aplicate.

Testarea ipotezelor

(H.1.) *Localitatea de domiciliu, diferențele din situația economică a familiilor și de infrastructură, precum și inegalitățile sociale creează diferite circumstanțe pentru reușita examenului de bacalaureat la elevii din liceele tehnice.*

Investigarea capitalului economic al familiei acoperă problematica primei ipoteze. Locul de domiciliu, situația economică și infrastructurală de acasă și diferențele sociale sunt acoperite de factorul *capitalul economic al familiei*. Lőrincz Csilla a efectuat o analiză factorială în investigarea *capitalului economic al familiei*. Indicele KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) este de 0,760, ceea ce este relevant pentru o analiză factorială. Indicele de potrivire a indicatorilor (MSA, Measures of Sampling Adequacy) se situează între valorile de 0,695 și 0,811, deci fiecare indicator prezintă suficiente informații redundante (conține surplus de siguranță) față de celelalte. Modelul cu factor singular explică în medie 30,7%, din varianța fiecărei 8 variabile, de la 13,7% (aparat de aer condiționat) până la 43,6% (mașină personală). Valoarea mai mare a factorului indică o mai bună stare materială a gospodăriei, iar cea mai scăzută, arată sărăcia din gospodărie. Situația materială a elevilor din liceu tehnic seamănă cu o curbă Gauss, mai ales la nivelurile inferioare, și nu există diferențe semnificative pe componenta de gen. Există însă o dimensiune care separă familiile sărace de cele nu atât de sărace, și anume statutul administrativ al localității: *nivelul stării materiale a familiilor din rural este semnificativ mai scăzută, decât a celor din mediul urban* ($p < 0,0001$): diferența semnificativă se creionează pe baza apartenenței la o comunitate rural/urbană, ceea ce a fost demonstrat de autoare pe o a treia dimensiune (ipoteză). Nu numai nivelul stării materiale a elevilor cu origine sau domiciliu în rural este mai slabă decât celor din urban, dar familiile rurale sunt mai slabe din punctul de vedere al stării materiale, decât cei din orașe. Autoarea a considerat util abordarea problemei și într-o altă comparație. A comparat backgroundul material al elevilor din liceele tehnice cu cele ale celor din liceele teoretice (licee, colegii). A observat că la nivelul fiecărei aparat casnic din gospodărie, cei din liceele teoretice arată un grad de înzestrare mai înaltă². Deci din punct de vedere material elevii din liceele teoretice au o situație mai bună decât cei din liceele tehnice. Cu privire la înzestrarea cu capital cultural, și la nivelul de școlarizare a familiei de origine, Raymond Boudon accentuează importanța înzestrării materiale (Boudon, 1981). Pe baza rezultatelor analizei lui Lőrincz Csilla prima ipoteză a fost confirmată.

(H.2.) *După domiciliul urban, cel mai mare impact asupra reușitei școlare o are nivelul de școlarizare a părinților* (Lucas, 2001; Finnie, Lascelles, Sweetman, 2005).

Capitalul cultural al familiei se leagă de nivelul de instrucție al părinților. Această ipoteză presupune că nivelul de școlarizare a părinților are influența majoră asupra

² Indicator EU SILC

performanțelor școlare a elevului. La analiza reproducerii inegalităților de șanse, în primul rând, s-a făcut referire la *capitalul cultural al familiei*. A fost considerat util compararea înzestrării cu capital cultural al familiilor elevilor din liceele tehnice cu cel al celor din liceele teoretice (Roth și al., 2012). Rezultatele autoarei arată că luând în considerare ca bază de comparație cel mai înalt nivel al școlarizării din familie, în comparație cu părinții elevilor din liceele tehnice (N=478), este semnificativ mai scăzut decât a părinților elevilor din liceele teoretice (N=925). Categoria părinții elevilor din liceele tehnice - fără școală, sau cu maximum școală elementară au fost în proporție de 2.3% dintre elevi, iar în cazul părinților de elevi din liceele teoretice acest procentaj a fost de 1,8%. Dintre părinții elevilor din liceele tehnice 65.89% au terminat liceul, ceea ce în cazul elevilor din liceele teoretice se ridică la 97.28%. Cea mai mare diferență se prezintă la nivelul terminării facultății de către părinți. 16.1% dintre părinții celor din liceele tehnice au terminat o facultate, până când 38,59% dintre părinții elevilor din teoretic au reușit același lucru.

Rezultatele analizei făcute de Lőrincz Csilla indică faptul că nivelul de școlarizare a părinților elevilor din liceele teoretice este semnificativ mai înalt decât a celor din liceele tehnice. Înzestrarea mai bună cu capital material și totodată cu capital cultural, denotă un orizont de așteptări mai înalt în cazul liceenilor din teoretic. Acest factor a fost abordat și la nivelul liceului tehnic, în care autoarea a testat acuratețea modelului predictiv, și a observat că dintre cei 31 de elevi care s-au prezentat la simularea examenului de bacalaureat numai un singur părinte are studii la nivel de facultate (acesta a fost unul dintre cei 8 elevi care a reușit la examenul propriu-zis). Și acest lucru ne arată că prezența capitalului cultural al familiei are o influență covârșitoare asupra performanței școlare a elevilor. Inegalitățile existente sunt intensificate în cazul în care transferul cunoașterii este condiționat de ambianța socio-culturală a școlii dependent de tipul de localitate, de către modul de selectare a elevilor (examen de admitere, clase formate pe baza competențelor), și practica pedagogilor (în loc de integrare, renunțare). Curriculumul școlar complicat, favorizează elevii cu părinți mai școlarizați. Pe baza rezultatelor, a doua ipoteză a fost confirmată.

(H.3.) *Continuarea studiilor de către elevii liceelor tehnice este determinat într-o măsură mai mare de factorii socio-demografici, decât de factorii școlari, sau variabilele legate de prieteni și grupurile peer.*

Autoarea a grupat indicatorii socio-demografici astfel să rezulte un indicator sintetic pentru raportarea profesorilor. În pasul următor a analizat *atitudinea/raportarea profesorilor*. A presupus că o atitudine pozitivă poate contribui la egalizarea șanselor, la performanța școlară și alegerea carierei, căci influențează în mare motivațiile elevilor pentru învățare, sau din

contră, poate influența chiar și renunțarea la școală. A observat, că pe lângă mecanismele interne de selecție și evaluare ale instituției de învățământ, preferințele ascunse ale profesorilor, problemele școlare, etc., intensifică rezultatele educației. În cadrul prelucrării datelor autoarea găsit un indicator care caracterizează în mare, atitudinea profesorală (Cronbach Alpha = 0,913). Indicatorul astfel definit are valorile între 1,00 și 4,00, cu o valoare medie de 2,626 și o variație de 0,687. Jumătate dintre studenți are un indicator cu valoarea din intervalul 1,00 și 2,75. O valoare mai mare a indicatorului arată o atitudine mai pozitivă a profesorului. Diferă semnificativ percepția atitudinii profesorului în cazul fetelor și a băieților ($p=0,136$). În cazul liceelor tehnice analizate de către Lőrincz Csilla (N=478), abia dacă există profesori cu o performanță pedagogică ridicată, evaluarea celor mai mulți dintre profesori se mulează pe o curbă-Gauss, adică o dispersie normală. Rezultatele autoarei confirmă ipoteza.

(H.4.) *Continuarea studiilor de către absolvenții școlilor tehnice este influențat în mare măsură de intenția lor de a continua studiile.*

În cercetarea intenției de continuare a studiilor, rezultatele lui Lőrincz Csilla arată o pondere semnificativ mai mare a elevilor din liceele teoretice planifică să-și continue studiile, relativ la elevii liceelor tehnice. Acest lucru are legătură în mod sigur, cu nivelul de școlarizare mai ridicată a părinților, cu așteptările mai înalte față de copii lor, și cu situația materială mai bună a familiei. Dar are legătură și cu faptul că sunt înscriși și admiși, la liceele teoretice, copii preselecțai, care aleg strategii de returnare a capitalului mai lung, cei care au rezultate mai bune la examenul național. În cazul populației studiate (N=478) 471 de tineri au terminat liceul tehnic, iar 7 dintre ei a abandonat, adică nu s-a prezentat la examenul de bacalaureat. Nivelul de reușită este foarte înalt, 344 dintre ei au reușit la examenul de bacalaureat, iar 79 nu au reușit, dar acest lucru se datorează distorsiunii generate de respondenți, unde cei care au reușit examenul de bacalaureat au răspuns într-o proporție mai mare în 2014.

Marea majoritate (85,8%) dintre reușiți și-a continuat studiile, aproape o zecime în forme postliceale, restul urmând studii superioare. Dintre populația cercetată în anul 2014 numai 10.2% nu și-au continuat studiile, restul o face la instituții superioare (5.85%) și la universități (55.85%). Această continuare efectivă a studiilor a fost analizat de autoare ca și realizarea graduală a intenției de continuare a studiilor, în lumina diferitelor indicatori socio-demografici. *Intenția* este cea mai importantă componentă a continuării studiilor, ceea ce înseamnă că școala – și în cazul liceelor tehnice – oferă pârghii pentru mobilitatea verticală (H.4), și atunci când unii elevi și familiile lor, în urma factorilor enumerați, au nevoie de un efort suplimentar pentru realizarea intenției de continuare a studiilor, ca ceilalți. Autoarea a

observat că în cazul continuării studiilor efective sunt avantajați acei elevi din liceele tehnice, care au domiciliul în *urban*, față de cei din rural. În plus există o legătură evidentă între continuarea efectivă a studiilor și nivelul de școlarizare al părinților: *cu cât nivelul de școlarizare a părinților este mai înaltă, cu atât crește ponderea acelor care își continuă studiile*. Această legătură confirmă ipoteza reproducerii capitalului cultural, și faptul că diferențele existente la acest nivel se reproduc în mod semnificativ, în cazul elevilor din liceele tehnice (H.1, H.2, H.3). O asociere ne semnificativă se prezintă în cazul genului ($p=0,108$), adică ponderea continuării studiilor este mai înaltă cu 6 procente în cazul fetelor. Conform rezultatelor autoarei, ipoteza 4. a fost confirmată.

În subcapitolul 3.5. autoarea prezintă rezultatele anchetelor, pe larg. Lőrincz Csilla rezumă rezultatele din cadrul temelor analizate. Aceste subcapitole prezintă de fapt concluziile parțiale ale cercetării și au o structură asemănătoare: autoarea tezei mai întâi rezumă tema subcapitolului, mai apoi, rezumă rezultatele importante din punctul de vedere al confirmării ipotezelor. Sunt prezentate aici, și acele rezultate care se leagă de ipotezele cercetării, și sunt importante din perspectiva fenomenelor abordate.

REZUMAREA REZULTATELOR CERCETĂRII

În disertația ei, Lőrincz Csilla sa folosit de o abordarea holistică pentru a analiza fenomenul continuării studiilor de către absolvenții liceelor tehnice. Factorii au fost studiați în interdependența lor și a formulat un model explicativ al continuării studiilor, a cărei parte este și un model predictiv. Cu ajutorul acesteia din urmă, poate fii prefigurată șansele de continuare a studiilor de elevii absolvenți ai liceelor tehnice, procentual.

Ancheta a vizat o populație de 478 elevi din liceele tehnice la nivel național, având domiciliul în 24 de județe. Vârsta lor medie a fost de 20.1 ani. Distribuția eșantionului pe sexe a fost de 46.4% femei și 53.6% de bărbați. Distribuția pe tipuri de localitate este de 32.8% urban, și 66.5% rural (lipsă de date: 0.6%). Distribuția după profilul clasei școlare a fost de 53.4% din clase cu profil tehnic (bărbați: 35.8%, femei: 17.5%), 43.3% din profil servicii (bărbați: 15.9%, femei: 27.4%), precum și 3.3% a eșantionului din energetică și protecția mediului (bărbați: 1.8%, femei: 1.5%).

Prin aplicarea analizelor factoriale și a regresiei logistice a rezultat, că la nivelul populației absolvenților din liceele tehnice din eșantion, șansele de continuare a studiilor este

mărit de *domiciliul urban* (Exp. B= +184%)³, după care *nivelul mai înalt de școlarizare a părinților* (Exp. B= +127%), urmat de *intenția elevilor de a-și continua studiile* (Exp. B= +86%).

În măsură mai mică, dar crește șansele de continuare a studiilor, *dacă elevul este de gen feminin* (dacă elevul este bărbat, Exp. B= -63%), *dacă familia elevului/ei are a situație materială mai bună* (Exp. B= +49%) și *percepția mai pozitivă a atitudinii profesorilor* (Exp. B= +5%).

Continuarea studiilor de către elevii liceelor tehnice, nu este legat de violența intrafamilială, sau de comportamentul agresiv ($p=0,719$), de existența sau inexistența armoniei familiale ($p=0,547$), mai departe nici de problemele școlare (lipsa temelor de acasă, întârzieri la ore, absențe nemotivate, etc., $p=0,358$), și nici cu neregulile mai mari ($p=0,294$). Factorii școlari în mod caracteristic, au un impact mai mic asupra continuării studiilor, comparativ cu situația socio-demografică a elevilor (H.1, H.2, H.3), astfel modelul reproductiv este caracteristic în acest sens.

Introducerea de noi variabile în model, nu modifică puterea explicativă, și nici predicția nu devine mai precisă.

Din cei 478 de elevi de liceu tehnic 71,96% au trecut examenul de bacalaureat⁴. 68.41% își continuă studiile, dintre aceștia numai în cazul a 6 elevi nu este valabilă predicția aparținând modelului explicativ referitor. În cazul lor, șansele lor calculate are valoarea mai mică de 0,500. Referitor la cei care nu își continuă studiile, în cazul lor este valabilă că au o valoare calculată sub 0,500. Datele prezintă valabilitatea calculului devin predicție, fiindcă în predicția este valabilă în 97,6% dintre cazuri (N=478). În aprilie 2016, autoarea a calculat predicția pentru Colegiul Tehnic Bányai János, din județul Harghita, cu 31 de elevi, din clasa a XII. A fost măsurat succesul potențial la examenele de bacalaureat a elevilor, în patru dimensiuni, potrivit modelului predictiv. În afara genului elevilor, și tipul localității de domiciliu s-au folosit patru dimensiuni. 1) backgroundul material, economic, iar pe baza acestora social al familiei, adică accesul la capitalul economic, 2) școlaritatea părinților, adică accesul familiei la capitalul cultural, și influența acestuia, 3) percepția atitudinii pozitive a profesorilor, adică influența înzestrării cu capital cultural al familiei, precum și 4) intenția de continuare a

³ Raport de șanse

⁴ Aici putem observa a distorsiune, explicată de publicarea tuturor datelor de către Ministerul Educației (În anul 2012 din totalul elevilor prezentați la examenul de bacalaureat 66.41% u reușit bacul), dar la completarea chestionarelor elevii au putut alege să nu o facă, sau să nu completeze unele date, fiindcă din punct de vedere social „este de dorit” doar prezentarea datelor pozitive, prin prezentarea datelor bune (social desirability) (Rotariu, Iluț, 2001).

studiilor. Rezultatele (referitoare la cei 31 de elevi) arată, că 9 au avut șanse la examene de bacalaureat reușit.

În sesiunile de vară și de toamnă (în 2016, la nivelul liceului studiat) 8 tineri au avut reușită la examenele de bacalaureat⁵. Valabilitatea măsurării predictive fiind de 100%.

Pe baza cercetării s-a confirmat, că indicatorii economici, social și cultural al familiilor influențează în mare măsură rezultatele elevilor și șansele lor de a continua studiile. Liceele tehnice, conform scopurilor sale, favorizează integrarea rapidă în câmpul forței de muncă / prin convertirea rapidă a capitalului investit în educație, o rentabilitate pe termen scurt – și nu continuarea studiilor, vizează cunoștințe profesionale și diplomă de absolvire. Prin faptul că studiile liceale se încheie cu examenul de bacalaureat, face posibil și continuarea studiilor pe termen mai lung, pentru diplome mai valoroase și urmărirea unor strategii de reconversie lungă. O pondere mai mică a elevilor din licee tehnice alege pe moment continuarea studiilor (aceasta ar însemna schimbarea de strategii și la nivelul părinților, necesitând investiții de capital pe termen lung), dar există o *șansă* pentru aceasta. Printr-un efort mai mare, prin recunoașterea și folosirea talentului, cu muncă susținută, cu timp mai lung efectiv investit în studii, dezavantajele de șanse reproduse prin liceele tehnice, pot fi minimizate (Bourdieu, 1978). Mobilitatea generală (atât cea inter-, cât și cea intragenerațională) se referă la faptul că oricine alege continuarea studiilor, are o șansă la schimbarea poziției sau a statutului social.

Investigația noastră a arătat în schimb, că acest lucru nu funcționează și la nivelul liceelor profesionale, mai bine zis funcționează numai parțial, numai unii dintre elevi au șanse pentru mobilitate socială, și în cazul în care, sunt dispuși să aloce un efort suplimentar, pentru rezultate școlare bune, și în perspectiva continuării studiilor.

Problemele legate de egalitatea șanselor sunt multiple și pe mai multe nivele, iar ”politicile educaționale trebuie să urmeze în mod flexibil schimbările” (Albert-Lőrincz, 2004), trebuie să creeze șanse egale pentru mobilitatea verticală, pentru evoluția în direcția societății bazate pe cunoaștere. ”Integrarea socială nu se interpretează în sine, ci depinde întotdeauna de politicile economice, de interese de valori, care creează probleme” (Albert-Lőrincz, 2004).

CONCLUZIILE CERCETĂRII

În capitolul V. Lőrincz Csilla scrie despre faptul că cercetarea ei a relevat că liceele tehnice nu se concentrează asupra continuării studiilor, ci pe o rapidă integrare pe piața forței

⁵ Anunțul pe internet al rezultatelor de către Ministerul Educației (2016) <http://bacalaureat.edu.ro/>

de muncă – a circulației rapide a capitalurilor investite în educație, a reconversiei acestora pe termen scurt. Agenții sistemului încearcă să dezvolte aptitudini tehnice, profesionale și diplome corespunzătoare. Liceul tehnic, prin faptul că se termină cu examenul de bacalaureat, creează oportunitate pentru o calificare mai înaltă, pentru urmărirea unor strategii de conversie lungi a capitalului educațional. În acest sens sunt definatorii rezultatele **examenelor de capacitate** la terminarea clasei a opta⁶, deoarece pe baza acestora se decide repartizarea elevilor, este evident (vezi Tabelul nr. 1.) că în liceele tehnice ajung elevii cu rezultate mai slabe, după aceea aceste rezultate se regăsesc și în outputul de la sfârșitul carierei liceale / măsurabile prin rezultatele slabe la examenele de bacalaureat (vezi, Tabelul 7.), handicapul rămâne, sau mai bine zis se reproduce. Cu toate că în cadrul fiecărei discipline de știință socială, rămâne de cercetat, sunt evidente câteva concluzii simple de luate în vedere la dezvoltarea politicilor educaționale. Conform autoarei, ar trebui desființate acele situații care constituie baza reproducerii inegalităților, astfel ca acestea să nu mai determine întregul parcurs de viață a elevilor de 14-15 ani, care sunt forțați la alegeri strategice, prin sistemul de relocare a lor după rezultatele de la examenul de capacitate. Învățământul din liceele tehnice ar trebuie reformat în sensul de a asigura integrarea elevilor, în vederea măririi șanselor de continuare a studiilor, printre altele, cu ajutorul **examenului de bacalaureat diferențiat**, creând oportunități pentru continuarea studiilor tehnice la un nivel mai avansat și astfel contribuind la mobilitatea socială. În cadrul acestui sistem de examen diferențiat ar trebui separat din punct de vedere cantitativ și calitativ ceea ce ar trebui să știe un absolvent al liceului tehnic de unul din sistemul de învățământ vocațional și cel teoretic. Este greșit a compara un colegiu cu un liceu tehnic, fiindcă în aceasta din urmă, elevul își însușește și o profesie. Astfel la examenele de bacalaureat ar trebui folosite subiecte de examene diferite la nivelul elevilor dintr-o formă sau alta de învățământ. De altfel examenul de bacalaureat diferențiat este un trend mondial. Contraargumentul se regăsește în punctul nevralgic al diferențierii: un examen de anumit nivel din capul locului determină o direcție, cu privire la continuarea studiilor, sau chiar a întregii cariere și a parcursului vieții. Datorită selecției de intrare, liceele tehnice sunt populate (în orice caz, după rezultatele examenelor de capacitate), din această cauză măsurarea și compararea performanțelor la ieșire, ar trebui măsurat relativa creștere a performanțelor, și luată ca standard.

Sistemul actual transferă performanțele măsurate într-un stadiu precedent de educație, cu avantajele și dezavantajele acestuia. După toate aparențele cel mai important examen, care determină alegerea carierei elevilor, este examenul de capacitate, la terminarea clasei a opta.

⁶ Observație: Cu probabilitate mare „ în cadrul aceleiași cohorte, - chiar la începutul carierei școlare – să se diferențieze drumul de urmat a elevilor, după backgroundul părinților” (Papp, 2012).

Două observații sunt importante aici: a) sistemul de corepetare (plătirea orelor de după masă la domiciliul profesorilor sau în școală, etc.) are o contribuție covârșitoare la reușita examenului de capacitate, și b.) localitățile cu o singură unitate școlară (în sistemul de predare în limba maghiară „liceele din diasporă”) nu există preselecție, astfel performanța de ieșire a acestor elevi cu a celor preselecți este irelevant și inechitabil. Sistemul educațional românesc, funcționează în mod specific cu un *factor de risc înalt în ceea ce privește corupția* imprimat asupra întregului sistem, de aceea în afara reglementărilor și a procedurilor oficiale, ar trebui identificate și cartografiate micile porți ale *corupției* din sistem (de pildă fentarea circumscripțiilor, plata unor servicii școlare, mite și influențe, etc.) ceea ce trebuie luat în considerare la fiecare nivel al funcționării instituțiilor educaționale. Factorul economic, prin aceste pârghii informale și/sau ilegale își spune cuvântul în mecanismul reproducerii inegalităților, reproduce structura preexistentă, sau din contră, mărește gradul de discriminare, produce o discriminare instituțională, ceea ce contravine legii educaționale, care garantează echitatea în educație. Rezultatele prezentate de Lőrincz Csilla ne arată există progres în ceea ce privește rezultatele școlare, dacă acesta sunt comparate cu mediile de intrare anuale, însă acestea nu sunt suficiente pentru examene de bacalaureat reușite, care se desfășoară după criterii standardizate la nivel național. În cazul liceelor tehnice, cei care aleg continuarea imediată a studiilor, se constată o *schimbare de strategie* la nivelul părinților fiindcă aceasta necesită investiții de lungă durată. Autoarea a constatat că există posibilități principiale ca *diferențele dintre genuri* să se egalizeze. Liceele tehnice creează oportunități pentru mobilitate verticală. În cazul absolvenților de aici a constatat că fetele au o pondere mai mare printre cei care își continuă studiile, ca băieții. Dacă aceste femei își vor termina studiile vor fi înzestrați u un capital de cunoaștere mai consistent decât bărbații din grupul lor, ca urmare își vor schimba statutul social cu o mai mare probabilitate. Acest lucru este contrazis însă de mecanismele pieței forței de muncă, care oferă pentru femei mai calificative joburi cu un statut, sau cu venituri mai reduse („pink collar work”⁷), decât pentru bărbații de la același nivel de instrucție. Autoarea vorbește în termeni probabili despre această dimensiune, pentru că, femeile își întrerup mai des studiile, din cauza mariajului, a creșterii copiilor, decât bărbații din aceeași generație. Continuarea studiilor de către femei – după terminarea liceului – în principiu, contribuie la egalizarea șanselor pe piața forței de muncă.

Mobilitatea generală (inter- și intragenerațională) înseamnă că oricine care își continuă studiile, va avea o șansă să își schimbe poziția socială, sau statutul. Cercetarea de față ne arată

⁷ Munci cu guler roz

că, în cazul elevilor din liceele tehnice acest lucru funcționează doar parțial, pârghiile de mobilitate sunt deschise doar pentru unii, chiar dacă, sunt dispuși să-și asume un efort suplimentar, pentru rezultatele școlare mai bune și pentru a-și continua studiile.

Lőrincz Csilla ajunge la concluzia că, șansele de a-și continua studiile și a-și sporii randamentul poate fi realizat, doar dacă, reușim să ocolim situația care se numește **intersecționalitate**, implicarea handicapului multiplu⁸. Autoarea folosește acest concept pentru să denote fenomenul în care se întrepătrund diferitele inegalități de șanse, care influențează negativ rezultatele școlare precum și continuarea studiilor, făcând din acestea a construcție deosebit de rezistentă. Acolo unde apare această intersecționalitate, tânărul în cauză aproape rămâne fără șansa de-a realiza o mobilitate verticală. Factorii multipli – care compun inegalitățile – prin acțiunea lor comună cauzează faptul că o parte importantă a elevilor din liceele tehnice *părăsesc școala, au rezultate proaste la învățatură, renunță a mai continua studiile, cu greu reușește să se integreze pe piața forței de muncă, sau găsește doar munci prost plătite, emigrează, etc.*

Încotro, mai departe?

Școala, și liceul tehnic în special, trebuie să se străduiască să înlăture handicapul multiplu, să prevină aceea constelație socială, pedagogică, și psihologică care o cauzează, sau dacă sa-a format deja, s-o deconstruiască și s-o transforme. Elevul de liceu profesional, dacă renunță la școală („moarte școlară subită” și prematură), deoarece are rezultate proaste (nu înțelege curricula, și abdică), sau nu mai continuă studiile, reușește cu greu să se integreze pe piața forței de muncă, își găsește munci prost plătite, sau emigrează, etc. Factorii structurali sunt primordiali în acest proces, care începe cu discriminarea intrașcolară, cu clasificare nefavorabilă, trecând prin stadiul cu notele mici obținute nu odată după criteriile subiective, sau prin lipsa de integrare în activitățile extrașcolare, și trebuie îndreptată o atenție sporită pentru evitarea unor astfel de situații. Școala poate crea posibilități pentru acesta prin orele suplimentare, pentru aprofundarea cunoștințelor acelora care nu au posibilități din cauza backgroundului familial acasă, (corepetare gratuită în școală, programe „school after school”). Ar fii de asemenea important ca școala să ofere cunoștințe calitative, care pot fii dezvoltate în continuare, pentru creșterea șanselor de integrare în câmpul muncii, și independent de capitalul

⁸ Implicarea handicapului multiplu, intersecționalitatea este folosită în accepțiunea dată de Kimberly Crenshaw (1991) în discursurile de științe sociale în scopul de a interpreta, relațiile dinamice dintre inegalitățile sociale, ierarhii, și relații de putere (de exemplu relații claselor, etnice sau de gen).

social acumulat al absolvenților. Dezavantajele relative, se prezintă de multe ori în momentul intrării, sau încercării de a intra, pe piața forței de muncă, căci în acest moment se uzează capitalul social din familia de origine (al părinților).

În continuare autoarea se referă la faptul că în România nu există un indicator unic pentru *calitatea* învățământului, pentru cartografierea aptitudinilor concurențiale. Instituțiile de învățământ au ca bază de măsură a rezultatelor după un set de date colectate la nivel instituțional, cum ar fi *calificativele și notele școlare*. Acestea au valoare diferențiată la nivelul instituțiilor de învățământ, regional, sau după alte criterii. În multe cazuri ne arată mai mult, decât realitatea. Calitatea, motivarea pedagogilor, proastele reglementări, formalizarea excesivă și obtuză a sistemului, rigiditatea contribuie la interpretabilitatea distorsionată a rezultatelor. Lőrincz Csilla consideră important creșterea competențelor și a performanțelor profesorilor, fiindcă în școală surplusul informal, și valoarea cunoștințelor profesorilor este scăzută pe de o parte, iar pe de alta tehnologiile depășite și metodele de predare învechite pot asigura numai momentan și la nivel local integrarea pe piața forței de muncă.

În schimb piețele sunt extrem de volatile, și pentru aceasta școlile trebuie să asigure recalificarea, să facă posibil învățarea pe tot parcursul vieții, să motiveze elevii pentru această piață schimbătoare. *Atitudinea pozitivă a profesorilor*, printr-o raportare mai conștientă la motivațiile elevilor, prin cultivarea aspirațiilor de continuare a studiilor, pentru aceasta trebuie educați profesorii (de exemplu prin traininguri de prevenție a burn out-ului, pentru profesori). Proasta calitate și lipsa de motivare a profesorilor se produce de către proasta reglementare, formalizarea excesivă, și închiderea sistemului, rigiditatea, printre altele. O altă problemă este și *scăderea prestigiului carierei de profesor*. În formarea profesorilor contraselecția și masificarea sunt prezente în continuare. Crește numărul celor care sunt în posesia unor diplome de pedagog, dar nu au aptitudini pentru această profesie, și nici instrucția necesară. După autoare, o formă de ameliorare a situației ar putea fii creșterea salarizării pedagogilor, prin care ar crește și prestigiul carierei lor. Evident aceasta pe baza măsurării și controlului aptitudinilor și performanțelor acestora, precum și printr-o mai bună selecție. Nivelarea din prezent care pune pe același plan profesorii adevărați, bine pregătiți, prin salarizare similară și recunoașterea meritelor cu cei mediocrii, demoralizează pe primii.

Lőrincz Csilla a dat un răspuns comprehensiv la întrebarea referitoare la posibilitățile absolvenților de liceu tehnic, printr-un model explicativ - predictiv, asupra șanselor lor de a-și schimba situația lor socială, a-și continua studiile. Aceasta este componenta cea mai importantă a integrării lor pe piața forței de muncă, în lumea muncii, pentru că începerea activității de muncă este influențată de nivelul de școlarizare a candidatului. Aceasta este important și în

privința – în concordanță cu strategia Europeană 2020 – faptului că numai cei cu o calificare mai înaltă sunt capabil să se integreze în economia modernă, contribuind la inovațiile importante, de adaptare la schimbările din economie (COM⁹, 2015).

Autoarea scrie ca și consecință de gândit („*follow up*”), că ar fii important de realizat studii de caz despre tinerii care nu au completat chestionarele în valul al doilea al anchetei (din investigația curentă se poate afla că ei sunt tocmai acei elevi din liceele tehnice care nu au reușit examenele de bacalaureat). Ar fii interesant de urmărit acei factori, care determină legarea nivelului personal cu cel colectiv și social în luarea deciziei de continuare a studiilor.

O altă direcție ar putea fii, ca prin mijlocele sociologiei, să fie relevată, cât costă de fapt educați considerată gratis? Cât se cheltuie pentru un examen de capacitate? Căci backgroundul material este invizibil, se mișcă, și influențează, în spațiile extrașcolare și extra-curriculare, handicapul multiplu devine relevantă la acest nivel, și dezvoltă ierarhii care nu au de a face cu meritocrația, cu rezultatele reale. Prin sistemul de corepetare, a orelor suplimentare plătite părinții pot intervenii în strategiile de viață ale copiilor lor, nu numai că oferă o șansă pentru învățare și rezultate bune, dar și plătesc pentru după regulile de cerere și ofertă a pieței formate. Părinții mai bine situați, vor căuta aceste posibilități și servicii, pentru a asigura un viitor pentru copii lor.

Totodată o cercetare comprehensivă ar putea releva micile portițe ale corupției și activitățile legate de acest fenomen, începând de la evitarea zonării (fixată de lege), până la mită, la fondurile ilegale a claselor, și la influențarea prin „discuții aprofundate” a părinților influenți cu pedagogii, și sponsorizările de școală, etc. Capitalul social al părinților apare în ecuație la aceste nivele și distorsionează imaginea despre școală și funcționarea acestuia, care pot fii observate, descrise și analizate.

O altă direcție de investigație longitudinală, cu rezultate interesante, ar putea completa cercetarea de față, ar putea viza strategiile de viață a elevilor absolvenți din liceele tehnice, și luarea examenului de bacalaureat. În mod concret ar trebui investigați cei care pentru o rapidă integrare pe piața forței de muncă, au ales o strategie scurtă și multiplă de educație. Aceste cursuri dau diplome multiple care atestă aptitudinile candidaților. Aceste cercetări ar putea elucida dacă elevii au beneficii pe termen lung din absolvirea unor cursuri scurte, și dacă este asigurat continuarea studiilor și pentru ei, sau duc la alienare în câmpul muncii, sau distorsionarea conștiinței legate de învățare, la ideea că nici nu au nevoie de școli mai înalte, sau terminarea unei facultăți nu ar aduce nici un beneficiu pentru ei, pe termen lung.

⁹ Anunțul Consiliului European.

Carențele cercetării

Autoarea observă ca o carență a cercetării, că avem de a face cu o distorsiune în ceea ce privește ponderea procentuală a celor care își continuă studiile în cazul liceelor tehnice. O posibilă explicație este că în valul doi al anchetei, cu probabilitate mare, au răspuns doar cei care au reușit la examenele de bacalaureat, și s-au încadrat în fluxul de continuare a studiilor. Acest fenomen însă nu a vrut nici un impact asupra modelului predictiv și explicativ, pentru că s-a urmărit tocmai factorii care influențează continuarea studiilor.

Importanța investigației

Importanța cercetării constă în faptul că prin intermediul modelului explicativ și a predicției, poate fi prevăzut procentul elevilor din liceele tehnice cu șanse reale de a lua examenul de bacalaureat, și continuare a studiilor. Predicția – cu siguranță la nivelul elevilor din liceele tehnice – ne arată că *sunt șanse mici pentru examenul de bacalaureat reușit, și continuarea studiilor*. În această situație, autoarea vorbește despre o inegalitate de șanse școlară, care se manifestă în rezultatele școlare, în diferențele de la continuarea studiilor (vezi Tabelul 1.), în spatele cărora se află factori sistematici, socio-demografici, sociali și culturali. Constituie o problema reală că inegalitățile produse și reproduse, chiar adâncite, în interiorul sistemului sunt prezente nu numai în cadrul strict al sistemului de învățământ, dar însoțesc tinerii pe întreg parcursul vieții lor, determinând poziția lor pe piața forței de muncă și șansele de continuare a studiilor. Omogenitatea din cadrul claselor școlare este suportat de profilul clasei, unde după o selecție prealabilă sunt înregimentați elevii, și în punctele de informare și orientare a deciziilor se aleg copiii părinților mai bine poziționați (vezi, examen). Copii care rămân în clasele mai slabe le lipsește forța de atracție, modelul pozitiv al elevilor mai buni, mai competitivi, și cu rezultate mai bune. Și în acest mod este încetinit dezvoltarea cognitivă, se strică relația cu școala, cu însăși învățătura. Cu cât sunt mai mari aceste diferențe între instituțiile de învățământ, și cu cât sunt mai omogene comunitățile școlare, cu atât *se amplifică efectul contextual* (dat de coroborarea dintre factori). Aceste metode de selecție ajută la o ierarhizare a șanselor în cadrul sistemului de învățământ. Mecanismele interne de selecție, și prin atitudinea profesorilor, prin caracterul cercului de prieteni, etc., este valabil că școala vrând nevrând contribuie la adâncirea inegalităților sociale existente.

Investigația de față ia în calcul influența atitudinii profesorilor. Autoarea scrie în acest context că despre acest lucru putem regăsi semnale și în mass media, și în discuțiile cotidiene, dar instituțiile fie că nu dispun de astfel de date, fie, dacă da, atunci acestea sunt ascunse sau

distorsionate. Într-un sistem educațional funcțional atât elevii, cât și profesorii trebuie să-și găsească resursele pentru dezvoltarea și exprimarea potențialității lor, pentru care instituția trebuie să asigure mijloace adecvate. Dacă însă sistemul școlar și/sau instituția educațională are probleme materiale, aceste mijloace cad victimă pentru prima dată. Folosul cercetării se prezintă și prin faptul că în cursul prelucrării datelor referitoare la liceele tehnice, a comparat și a căutat paralelisme cu datele referitoare la liceele teoretice. Această comparație a relevat nu numai diferențe, dar și concordanțe între strategiile de viață și situația specifică elevilor din liceele tehnice. Totodată investigația de față arată și acele strategii de viață la care aderă absolvenții liceelor tehnice. Elevii liceelor tehnice nu au posibilitatea de a participa la fenomenul orelor suplimentare plătite, sau numai într-un număr redus o pot face, deoarece provin din familii cu situație materială precară, neavând posibilități financiare. Acest lucru este problematic și pentru că, copiii familiilor mai bine situate au parte de acest sistem (pornind din strategia lor de viață diferită). Distorsiunea accentuează tocmai că împotriva legii care garantează funcționarea sistemului, și echitatea interioară a acestuia pentru toți actorii implicați, șanse reale au totuși numai cei care profită de situația or și își pot permite din punct de vedere material prin investiții suplimentare în viitorul copiilor lor, fiindcă consideră că sistemul educațional nu este în stare să ofere în mod automat destule șanse și drepturi. În mod paradoxal, dar foarte pragmatic, instituțiile școlare contribuie la crearea acestei situații. Prin lipsa parțială a manualelor, prin ocuparea unor cadre fără competențe profesionale și aptitudini necorespunzătoare, prin lipsurile infrastructurale, prin lipsa de echipamente școlare, și ca urmare prin sărăcia surplusului pedagogic oferit (contribuie la inegalitățile de șanse a elevilor, la scăderea șanselor de continuare a studiilor, deoarece lipsurile se pot compensa doar prin investiții materiale de capital, și acestea nu sunt la dispoziția instituțiilor de învățământ. Acolo unde acești factori se perpetuează, și se suprapun, se susțin reciproc, se formează un punct mort („blind spot”), o problemă socială. Acest punct mort e mult probabil neobservabil pentru sistemul educațional, și datele oficiale nu pot prezenta fenomenul. Pentru a rezolva situațiile de acest tip profesorii și părinții mai înzestrați văd în sistemul orelor suplimentare plătite o posibilitate, dar aceasta este o distorsiune de percepție și o soluție precară, care menține lipsurile structurale ale sistemului. Astfel fiecare poate să devină „erou”, și sistemul responsabil de disfuncționalități un agent al “răului”, împotriva căruia luptă profesorii și părinții, dar și elevii, astfel că ei nici nu observă că le sunt lezate drepturile, și că se întâmplă o inechitate pentru toată lumea implicată în proces.

Dacă nu ca inovație, dar ca o posibilitate importantă poate fi contabilizat, că prezenta cercetare poate crea o bază pentru dezvoltarea unei strategii de cercetare, pe baza rezultatelor s-

ar putea schița o propunere comprehensivă de reformă a învățământului, la nivelul forurilor educaționale și politice de asemenea. Trebuie înțeles că capitalul uman este izvorul de care dispune țara și națiunea. Țara și națiunea trebuie să se gândească din timp asupra mărimii și calității capitalului investit în acest bun comun, dacă dorește să o fructifice în viitor.

Originalitatea cercetării

Originalitatea cercetării constă în faptul că, arată fenomenul că în sistemul educației se efectuează doar o administrare, și nu se managerizează eficient. Aceasta înseamnă că făcând trimitere la diferite cauze, conducătorii instituțiilor fac eforturi pentru a găsi diferite capitaluri și resurse benefice instituției, și nu se concentrează asupra asigurării drepturilor elevilor. Controlează cu mijloace și capital minimal instituțiile din subordine, mai bine zis operează reduceri de personal în vederea realizării bugetului la sfârșit de an, reduceri materiale și alte artificii administrative pentru reducerea cheltuielilor. Acest tip de administrare, dacă nu în mod direct, dar lezează drepturile juridice și de echitate a elevilor, prin faptul că nu asigură acele mijloace și condiții în urma cărora, și a rezultatelor proprii, elevii ar fii capabili de mobilitate socială verticală. Paradoxul situației constă în faptul că acest fenomen nu este demonstrabil și/sau vizibil pe baza datelor colectate și prezentate de instituții. Instituțiile de învățământ adună date despre rezultatele școlare, despre neprezentarea la cursuri, despre nereguli școlare, mai pe larg despre lucrurile care se întâmplă în timpul predării și în școli. Astfel lucrurile care afectează cel mai mult elevii, adică situația lor materială din familie, condițiile lor sociale, școlaritatea părinților și influența acestuia, despre capitalul cultural al familiilor, despre cercul de prieteni ai elevilor, despre grupurile peer, intențiile elevilor și celelalte forme de capital, sau habitusuri sociale, instituția nu dispune de date, în ciuda faptului că ar putea aduna astfel de date și informații în mod sistematic, organizat, personalizat prin asigurarea confidențialității datelor, prin luarea în calcul a drepturilor celor implicați, cu ajutorul unui cadru de reglementare adecvat. În lipsa acestuia, cei care sunt responsabili de drepturile elevilor și a profesorilor, nu pot înainta strategii adecvate referitor la educație.

Ca încheiere autoarea a considerat necesar a vorbi despre *problema subfinanțării sistemului educațional* (niciun buget nu a alocat 6% din PIB pentru educație, care este prevăzut în statutul învățământului, ci se cheltuie aproape jumătate din suma aferentă, în mod real). Este o problemă și *gradul de corupți specifică sistemului*. Urmând ca și puținele resurse să fie consumate în mod corupt. Să nu scăpăm din privire că acele state unde tinerii au un randament

școlar ridicat și rezultate bune la testele de capacitate, fără echivoc sunt cele care alocă resurse consistente educației, vezi Finlanda, Coreea de Sud, Canada, Singapore, etc.

O altă problemă esențială o prezintă faptul că majoritatea școlilor nu sunt pregătite în vederea *educației inclusive*, copiii proveniți din familii extrem de sărace, cu dezabilități multiple, cu handicap material, etc., sunt ignorați, și nu se realizează integrarea lor școlară. Există încercări și în România pentru susținerea copiilor cu talente și ambiții extraordinare, dar sărace¹⁰. Dar mai există și analfabeți funcționali sau totali. Ei nu sunt capabili să/și găsească un loc de muncă, și ajung în plasa asistenței sociale, care este și așa foarte precară și prost organizată, de nivel foarte redus. Exemplul țărilor străine confirmă că o mai bună înzestrare și suport al sistemului educațional reduce nivelul celor asistați social, dintr-o societate. Școlile rurale rămân în urmă definitiv, se marginalizează. *Instituțiile educaționale segregate* cauzează discrepanțe și inegalități din ce în ce mai mari. Acestea nu pot fi vindecate doar prin politici educaționale. Clasa de mijloc duce o luptă pentru menținerea la nivel, și nu arată solidaritate îndreptată spre aceia care au rămas cu mult în urmă.

Educația minoritară la care aparține și cea în limba maghiară din Transilvania, precum și educația copiilor de romi, în baza constituției și a legii educației au așteptări îndreptățite pentru un statut special, bunăoară *positive action*, la nivelul finanțării. Dacă așteptările sunt similare, dar ele suportă șansele inegale, și se lezează dreptul la învățământ în limbă maternă, la învățarea culturii proprii într-un cadru instituțional, atunci devin incerte perspectivele comunităților locale. Instituțiile marginalizate, la periferia sistemului sunt periclitare – în general – de școlile de elită. Este important autocontrolul acestora, dar și constrângerea de sus. În multe dintre cazuri corupția se instalează între stricta desenare a circumscripțiilor și dreptul la alegerea școlii, creând deopotrivă inegalități de șanse.

Școala înseamnă sociabilizarea vieții, o egalizare de șanse ce s-ar putea realiza printr-o amplă, și complexă reformă educațională în care să fie implicați elevii și părinții, administrațiile locale, toate instituțiile abilitate, dar fața nevăzută a sistemului actual este o piedică la fel ca și reglementările proaste, subfinanțarea, scăderea prestigiului carierei de profesor, lipsa competențelor, și multe alte elemente vizibile și măsurabile.

¹⁰ De exemplu programul Asociației de Protejare a celor Talentați Nyilas Misi. Această asociație susține elevii care din considerente materiale și sociale nu se pot integra în sistemul educațional. Oferă șanse și suport pentru a-și putea dezvolta talentul. Scopul este suportul lor, ca să ajungă la nivelul bacalaureatului (Szunyogh, 2013).

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

Cărți și reviste de specialitate

1. Apostu, O., Balica, M., Fartușnic, C., Florian, B., Horga, I. Novak, C., Voinea, L. (2015). *Analiza sistemului de învățământ preuniversitar din România din perspectiva unor indicatori statistici. Politici educaționale bazate pe date*. București: Editura Universitară.
2. Balica, M., Fartușnic, C., Horga, I., Jigău, M., & Voinea, L. (2004). *Perspective asupra dimensiunii de gen în educație*. București: Marlink.
3. Bădulescu, A. (2006). Șomajul în România. O analiză retrospectivă (1991-2005). *Revista Economie teoretică și aplicată*, (2), 71.
4. Becker, G. S. (1970). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Columbia: Columbia University Press.
5. Bergerson, A. A. (2009). Special Issue: College Choice and Access to College: Moving Policy, Research, and Practice to the 21st Century. *Higher Education Report*, 35(4), 1–141.
6. Bogler, R., Somech, A. (2002). Motives to study and socialization tactics among university students. *The Journal of Social Psychology*. 142 (2), 233–248. <http://dx.doi.org/10.1080/00224540209603897>
7. Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley -Interscience.
8. Bourdieu, P. (1974). Az oktatási rendszerbideológikus funkciója In *Az iskola szociológiai problémái*. Budapest: Közgazdasági és jogi Kiadó.
9. Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Tanulmányok*. Budapest: Gondolat.
10. Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In Richardson, J. (szerk.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). New York: Greenwood.
11. Bourdieu, P. (1988). *Homo academicus*. California: Stanford University Press.
12. Bourdieu, P., Passeron, J. C. (2000). Reproduction in education, society and culture. *Sage*, 4, 66-82.
13. Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C., & Nordström, K. (2009). First year expectations and experiences: Student and teacher perspectives. *Higher Education*, 58(2), 157–173. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-008-9188-3>
14. Byrne, M., Flood, B., Hassall, T., Joyce, J., Montaña, J. L., González, J. M., & Tournar-Germanou, E. (2012). Motivations, expectations and preparedness for higher education: A study of accounting students in Ireland, the UK, Spain and Greece. In Lehman, G. (szerk.), *Accounting Forum*. 36(2), 134–144. Australia: University of South Australia. <http://dx.doi.org/10.1016/j.accfor.2011.12.001>
15. Cabrera, A. F., La Nasa, S. M. (2000). Understanding the College-Choice Process. *New Directions for Institutional Research*, 107, 5–22.

- <http://dx.doi.org/10.1002/ir.10701>
16. Cain, P. P., McClintock, J. (1984). The ABC's of Choice. *Journal of College Admissions*, 105. 15–21.
 17. Carbonaro, W. J. (1999). Opening the debate on closure and schooling outcomes. *American Sociological Review*, 64(5), 682–686.
 18. Cazacu, H. (1974). *Mobilitate socială*. Bukarest: Academiei.
 19. Chapman, D. W. (1981). A model of student college choice. *The Journal of Higher Education*, 52(5), 490–505.
<http://dx.doi.org/10.2307/1981837>
 20. Chapman, R. G. (1986). Toward a theory of college selection: A model of college search and choice behavior. *Advances in Consumer Research*, 13(1), 246–250.
 21. Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, S95–S120.
 22. Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
<http://dx.doi.org/10.2307/1229039>
 23. Cârțână, C. (2000). Mobilitatea socială în România. Aspecte cantitative și calitative la nivel național și în profil teritorial. *Sociologie Românească*, 1, 105-124.
 24. Dávid-Kacsó Á., Bernáth Vincze A., Hărăguș, P., T. Roth M. (2014) The career related plans of Romanian senior high school students from technical and theoretical high schools. *SGEM2014 Conference Proceedings*, (2)1-9, 891-898.
 25. Dávid-Kacsó, Á, Hărăguș, P., T., Roth., M. (2014). Peer influences, learning experiences and aspirations of Romanian high school students in their final school year. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 200-204.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.035>
 26. De Dios Jiménez, J., Salas-Velasco, M. (2000). Modeling educational choices. A binomial logit model applied to the demand for Higher Education. *Higher Education*, 40(3), 293–311. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1004098300436>
 27. DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success. *American Sociological Review*, 47(2), 189-201.
<http://dx.doi.org/10.2307/2094962>
 28. Dustmann, C. (2004). Parental background, secondary school track choice, and wages. *Oxford Economic Papers*, 56(2), 209–230.
<http://dx.doi.org/10.1093/oep/gpf048>
 29. Eccles, J. S., Vida, M. N., & Barber, B. (2004). The relation of early adolescents' college plans and both academic ability and task-value beliefs to subsequent college enrollment. *The Journal of Early Adolescence*, 24(1), 63–77.
<http://dx.doi.org/10.1177/0272431603260919>
 30. Fuller, W. C., Manski, C. F., & Wise, D. A. (1982). New evidence on the economic determinants of postsecondary schooling choices. *Journal of Human Resources*, 17(4), 477–498.
<http://dx.doi.org/10.2307/145612>
 31. Goldthorpe, J. H. (1996) 'The 'Goldthorpe' Class Schema: Some Observations on Conceptual and Operational Issues in Relation to the ESRC Review of OPCS Social

Classifications'. Oxford: Mimeo, Nuffield College.

32. Hatos, A. (2012). Enrollment in Higher Education: College Choice in the Hungarian Romanian Cross-Border Region. In Gabriella P., Hatos A. & Ceglédi T. (szerk.), *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region 179-198*. Debrecen: Debreceni Egyetem.
33. Hossler, D., Braxton, J., & Coopersmith, G. (1989). Understanding student college choice. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 5, 231–288.
34. Hossler, D., Stage, F. K., (1989). Differences in family influences on college attendance plans for male and female ninth graders. *Research in Higher Education*, 30(3), 301–315. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00992606>
35. Hossler, D., Schmit, J., & Vesper, N. (1998). *Going to College: How Social, Economic, and Educational Factors Influence the Decisions Students Make*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
36. Hout, M. (2006). Maximally Maintained Inequality and Essentially Maintained Inequality. *Sociological Theory and Methods*, 21(2), 237–252. <http://doi.org/10.11218/ojjams.21.237>
37. Iluț, P. (2009). *Psihologie socială și sociopsihologie*. Jászváros: Polirom.
38. Iovu, M.B. (2014). How do senior high school seniors see their future? Parental and peer influences on personal and professional plans. *Social Change Review*, 12(1), 25-42. <http://dx.doi.org/10.2478/scr-2014-0002>
39. Kember, D., Ho, A., Hong, C. (2010). Initial motivational orientation of students enrolling in undergraduate degrees. *Studies in Higher Education*, 35(3), 263–276. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070903023510>
40. Kenny, M. E., Blustein, D. L., Chaves, A., Grossman, J. M., & Gallagher, L. A. (2007). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 142. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.142>
41. Lillis, M. P., Tian, R. G. (2008). The Impact of Cost on College Choice: Beyond the Means of the Economically Disadvantaged. *Journal of College Admission*, 200, 4–14.
42. Long, B. T. (2004). How have college decisions changed over time? An application of the conditional logistic choice model. *Journal of Econometrics*, 121(1), 271–296. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeconom.2003.10.004>
43. Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690. <http://dx.doi.org/10.1086/321300>
44. Madsen, K. B. (1972). *Theory of motivation*. Prága: Academia.
45. Mare, R. D. (1981). Change and Stability in Educational Stratification. *American Journal of Sociology*, 46(1), 72-87.
46. Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality*. New York: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
47. McDonough, P. M. (1997). *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. Albany: State University New York Press.
48. Merton, R. K. (1949). *Social theory and social structure*. New York Free Press: New

York

49. Moore, R. (2004). Cultural capital: Objective probability and the cultural arbitrary. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 445-456. <http://dx.doi.org/10.1080/0142569042000236943>
50. Morgan, S. L., Sørensen, A. B. (1999). Theory, measurement, and specification issues in models of network effects on learning: Reply to Carbonaro and to Hallinan and Kubitschek. *American Sociological Review*, 64(5), 694–700.
51. Murphy, P. E. (1981). Consumer buying roles in college choice: Parents' and students' perceptions. *College and University*, 56(2), 140–50.
52. Naidoo, R. (2004). Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education: inequality and society. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 457-471. <http://dx.doi.org/10.1080/0142569042000236952>
53. Nash, R. (2002): A Realist Framework for the Sociology of Education: thinking with Bourdieu. *Educational Philosophy and Theory*, 34(3), 273-288. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2002.tb00304.x>
54. Paulsen, M. B. (2001). The economics of human capital and investment in higher education. *The Finance of Higher Education: Theory, Research, Policy, and Practice*. 55–94.
55. Paulsen, M. B., St John, E. P. (2002). Social class and college costs: Examining the financial nexus between college choice and persistence. *The Journal of Higher Education*, 73(2), 89– 236.
56. Perna, L. W. (2005). The benefits of higher education: Sex, racial/ethnic, and socioeconomic group differences. *The Review of Higher Education*, 29(1), 23–52. <http://dx.doi.org/10.1353/rhe.2005.0073>
57. Popenici, Ș. (2005). (Editor și coautor). *Motivația învățării și reușita socială*. Bukarest: Institute for Educational Sciences.
58. Raftery, A. E., Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41–62. <http://dx.doi.org/10.2307/2112784>
59. Raț, C., Tobias, A., Veres A. (2015). Mapping deprivation in rural areas from Transylvania: reflections on a methodological exercise. *Studia Sociologica. Ed. 2*, 85-112.
60. Reay, D. (2004) 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-444. <http://dx.doi.org/10.1080/0142569042000236934>
61. Rochat, D., Demeulemeester, J. L. (2001). Rational choice under unequal constraints: the example of Belgian higher education. *Economics of Education Review*, 20(1), 15–26. [http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7757\(99\)00046-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0272-7757(99)00046-1)
62. Rotariu, T. (1980). *Școala și mobilitatea socială în țările capitaliste*. Bukarest: Editura Științifică și Enciclopedică.
63. Rotariu, T. (2004). Câteva considerații asupra rolului școlii în mobilitatea socială. *Seria Sociologica*, 2, 1 - 6.
64. Rotariu, T., Iluț, P. (2001). *Ancheta de sociologie și sondajul de opinie*. Iași: Polirom.

65. Roth M, Kacsó-David A, Iovu, M, Vincze A, Hărăguș P. T., Degi Cs, Voicu C., Faludi C. (2012) Outcomes of adolescence in Romania. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 1959 – 1964. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.151>
66. Roth, M., Iovu, M.B., Kacsó-David, A., Hărăguș, P.T., Vincze, A., Dégi, C., Voicu, C., Faludi, C. (2013). Effects of school success on adulthood projects of youngsters by the end of schooling. In: Runcan, P., Rață, G. Iovu, M.B. (Eds.), *Applied Social Sciences: Sociology* (pp. 145-152). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
67. Rosenthal, R., Jacobson, L. (1992). Pygmalion in the classroom. *Urban Review*, 3, 16-20.
68. Simmons, O. S. (2011). Lost in transition: The implications of social capital for higher education access. *Notre Dame L. Rev*, 87(1), 205-253.
69. Sullivan, A. (2006). Students as rational decision-makers: the question of beliefs and attitudes. *London Review of Education*, 4(3), 271–290.
70. Shavit, Y., Blossfeld, H.-P. (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Social Inequality Series. Boulder: Westview Press.
71. Smuts, J. C. (1926). *Holism and evolution*. New York: The Macmillan Company.
72. Stănciulescu, E. (1998). *Sociologia educației familiale Vol. II. Familie și educație în societatea românească. O istorie critică a intervenționismului utopic*. Bukarest: Polirom.
73. Szelényi, S. K., Aschaffenburg, E. (1999). Inequalities in Educational Opportunity in Hungary. In Blossfeld, H. P., Shavit, Y. (szerk.), *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries* (273-302). Boulder: Westview Press.
74. Sandefur, G. D., Meier, A. M., & Campbell, M. E. (2006). Family resources, social capital, and college attendance. *Social Science Research*, 35(2), 525–553. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ss>
75. Scott, J. (1996). Comment on Goldthorpe. *British Journal of Sociology*, 47(3), 507–512. <http://dx.doi.org/10.2307/591366>
76. Vasile, V., Zaman, G., Perț, S., & Zarojanu, F. (2007). *Restructurarea sistemului de educație din România din perspectiva evoluțiilor pe piața internă și impactul asupra progresului cercetării*. București: Institutul European.
77. Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons.
78. Voicu, B. (2013). A Cross-Country Comparisons of Student Achievement: the Role of Social Values. *International Journal of Sociology of Education*, 2(3), 221-249. <http://dx.doi.org/10.4471/rise.2013.32>
79. Welki, A. M., Navratil, F. J. (1987). The Role of Applicants' Perceptions in the Choice of College. *College and University*, 62(2), 147–60.
80. Whelan, C. T., Maitre, B. (2007). Measuring material deprivation with EU-SILC. *European Societies*, 9(2), 147-173. <http://dx.doi.org/10.1080/14616690701217767>
81. Wu, Z., Schimmele, C., Hou, F., & Ouellet, N. (2012). *Family structure and university enrollment and completion*. San Francisco: S. N.

Resurse electronice

82. ANOSR¹¹ (2009). *Raport. Implementarea Procesului Bologna în România*. Forrás: <http://www.anosr.ro/wp-content/uploads/2012/07/2009-Raport-Implementare-Proc-Bologna-in-Romania-Perspectiva-Studentilor-1.pdf> Elérés: szeptember 1. 2016.
83. CEDEFOP. (2010). *Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020*. Luxemburg. 1–128. Forrás: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3052> Elérés: augusztus 19. 2016.
84. COM (2015). *Europe 2020 Target*. Brüsszel. Forrás: http://ec.europa.eu/eurostat/documents/4411192/4411431/Europe_2020_Targets.pdf
85. Connor, H., Britain, G. (2004). *Why the difference?: A closer look at higher education minority ethnic students and graduates*. Nottingham: DfES Publications. Research Report Forrás: <http://www.bristol.ac.uk/ethnicity/documents/educationreport.pdf>
86. Cristea, S., Cuțin, B., & Havrincea, A. (2013). *Opțiunile școlare și profesionale ale absolvenților de liceu*. Satu Mare: Inspectoratul Școlar al Județului Satu Mare: Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Satu Mare.
87. Datcu, R. M., Nazare, C., Vasile, A., & Zgardan, M. (2012). *Studiu privind opțiunile școlare și profesionale ale elevilor claselor a VIII-a. Brăila*. Inspectoratul Școlar Județean Brăila: Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Brăila; Centrul Județean de Asistență Psihopedagogică Brăila.
88. Engel, C. E. (2008). *German Student Education Transitions: Factors That Influence Choice of Educational Paths*. Los Angeles: University of California, Forrás: [file:///D:/Users/Phoenix/Downloads/German%20Student%20Education%20Transitions-%20Factors%20That%20Influence%20Choice%20of%20Educational%20Paths%20\(2\).pdf](file:///D:/Users/Phoenix/Downloads/German%20Student%20Education%20Transitions-%20Factors%20That%20Influence%20Choice%20of%20Educational%20Paths%20(2).pdf) Elérés: szeptember. 16. 2016.
89. Eurostat. (2015). *Tertiary educational attainment by sex, age group 30-34*. Forrás: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=t2020_41 Elérés: május 11. 2015.
90. Finnie, R., Lascelles, E., & Sweetman, A. (2005). *Who goes? The direct and indirect effects of family background on access to post-secondary education*. Canada: Statistics Canada, Analytical Studies Branch. Forrás: <https://ideas.repec.org/p/stc/stcp3e/2005237e.html> Elérés: március 12. 2016.
91. Frenette, M., Zeman, K. (2007). *Why are most university students women?: Evidence based on academic performance, study habits and parental influences*. Ottawa: Published by authority of the Minister responsible for Statistics Canada. Forrás: http://publications.gc.ca/collection_2007/statcan/11F0019M/11F0019MIE2007303.pdf Elérés: Szeptember 23, 2016.
92. Junc, D. (2010). *Politici sociale în domeniul ocupării și șomajului*. Teză de doctorat. Universitatea din București, Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, Școala Doctorală, București. Forrás: <https://www.scribd.com/doc/296726394/Rezumat-Teza-Junc-Bekesi-Delia> Elérés: szeptember 23. 2016.
93. Knutsen, D. W. (2011). *Motivation to pursue higher education*. Forrás: http://digitalcommons.olivet.edu/edd_diss/26/ Elérés: május 3. 2016.

¹¹ Alianța Națională a Organizațiilor Studentești din România

94. Legea Educației Naționale (2011). In Monitorul Oficial al României Nr. 18 din 10 ianuarie 2011. Art. 32. Învățământul tehnologic și vocațional. Forrás: http://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.frame Elérés: szeptember 2. 2016.
95. Lipman, H. (2009). A report on high-achieving seniors and the college decision. Forrás: http://www.iecaonline.com/pdf/Lipman_Hearne_High-Achieving_Senior_Study_2009.pdf Elérés: május 4. 2016.
96. Martinez, M., Klopott, S. (2005). The link between high school reform and college access and success for low-income and minority youth. American Youth Policy Forum. Forrás: <http://p20.utsa.edu/images/uploads/Articles%202.pdf> Elérés: március 2. 2016.
97. McPherson, P., Shulenburg, D. E. (2008). University tuition, consumer choice and college affordability: Strategies for addressing a higher education affordability challenge. Forrás: <http://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/12507> Elérés: március 16. 2016.
98. OECD (2016). Education at a Glance 2016 Forrás: http://OECD_Education-at-a-Glance-2016.pdf Elérés: december 10. 2016.
99. Pokol B. (1995). Bourdieu elméletének alapkategóriái in Pokol Béla (1995). *Modern francia szociológiaelméletek*. ELTE-BTK, Budapest. Forrás: <http://mek.oszk.hu/02000/02027/> Elérés: 2014 augusztus 12.
100. Raport CPAEPDEC. Forrás: http://old.presidency.ro/static/rapoarte/Raport_CPAEPDEC.pdf Elérés: aug. 1. 2016.