

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

**Examinarea factorilor contextuali privind intențiile de continuare a studiilor în cazul
elevilor cu tulburări și cu dificultăți de învățare**

Rezumat

Conducător Științific:

Prof. Univ. dr. ALBERT- LŐRINCZ ENIKŐ

Doctorand:

KOLOZSVÁRI CSABA

Cluj - Napoca

2017

Cuprinsul tezei de doctorat

Introducere.....	4
I. Prezentarea conceptelor cele mai importante folosite în lucrare.....	8
I.1 Interpretarea conceptului de factori contextuali.....	8
I.2 Conceptualizarea noțiunii de intenții de continuare a studiilor.....	10
I.3 Prezentarea fenomenelor de tulburări- și dificultăți de învățare.....	11
I.3.1 Punctele de vedere ale educației speciale și a psihologiei referitoare la fenomenele de tulburări și dificultăți de învățare	11
I.3.2 Puncte de vedere administrativ–legale în interpretarea fenomenelor de probleme specifice de învățare	16
II. Considerații sociologice în interpretarea fenomenelor de dizabilități și a problemelor specifice de învățare.....	24
II.2 Explicații interacționiste a răspândirii tulburărilor de învățare.....	30
II.3 Explicații instituționaliste a răspândirii tulburărilor de învățare.....	32
II.4 Explicații structuraliste a răspândirii tulburărilor de învățare.....	33
III. Inegalitățile sociale și sistemul de învățământ, ca și cale de mobilitate socială a elevilor cu tulburări specifice de învățare.....	36
IV. Sinteza literaturii de specialitate.....	46
V. Prezentarea cercetării.....	49
V.I. Scopul și ipotezele cercetării.....	49
V.2 Metodele și procesul de colectare de date.....	52
V.2.1 Metoda de cercetare.....	52
V.2.2 Colectarea de date.....	54
V.2.3 Metodologia interpretării datelor.....	56
V.3 Eșantionul cercetării.....	57
V.3.1 Relația între populația cercetată și eșantion.....	57
V.3.2 Descrierea demografică a eșantionului.....	58
V.4 Prezentarea rezultatelor cercetării.....	64
V.4.1 Influența factorilor familiali în avansarea elevilor în sistemul de învățământ.....	64
Rezultate referitoare la factorii culturali.....	65
Rezultate referitoare la factorii de bunăstare economică.....	69
Rezultatele referitoare la indicatorii obținuți din variabilele socio-demografice.....	72

V.4.2. Influența școlii și a acțiunilor de echitate în progresul elevilor în sistemul educațional.....	74
Rezultatele referitoare la performanța școlară a elevilor.....	74
Interdependența dintre performanța școlară și învățatul acasă.....	78
Opiniile elevilor legate de școală și învățare.....	81
Acțiuni de echitate	88
V.4.3 Proiecte și planuri de viitor a elevilor în sistemul educațional	100
Preferințele de orientare școlară a elevilor privind instituțiile post-gimnaziale și prezentarea nivelului de școlarizare dorit de ei.....	100
Considerații care diferențiază rezultatele referitoare la admiterea în școlile post-gimnaziale.....	105
V.I. Prezentarea sintetică a rezultatelor - răspunsuri la ipoteze	117
VII. Concluzii	129
Bibliografie	136
Anexe	146
Anexa 1.....	147
Anexa 2.....	157
Anexa 3.....	158

Cuvinte cheie: tulburări de învățare, dificultăți de învățare, factori contextuali, intenții de continuare a studiilor, modelul medical, modelul social, echitate socială.

Prezentarea temei și sinteza literaturii de specialitate

În această lucrare ne-am propus să răspundem la întrebarea dacă selecția elevilor cu probleme specifice de învățare (tulburări de învățare sau dificultăți de învățare) din sistemul educațional maghiar, în vederea aplicării aspectelor de echitate, contribuie într-adevăr la egalitatea de șanse a elevilor, sau se adeveresc presupunerile formulate în teoriile conflictualiste, conform cărora selecția (cum ar fi cea pe baza originii) nu face altceva decât să contribuie la conservarea sau chiar la întărirea diferențelor sociale.

La începutul lucrării noastre (cap. I.1., I.2.) am conceptualizat și am definit „factorii contextuali” și „intențiile de continuare a studiilor”. Primul concept a fost folosit într-un sens mai larg, fără limitările conceptuale specifice din literatura de specialitate. Definirea celui de-al doilea concept s-a bazat pe clarificarea diferențelor de nuanță a terminologiei de specialitate.

În capitolul I.3., fenomenele de tulburări de învățare sau dificultăți de învățare sunt abordate din perspectiva psihopedagogică și cea administrativ-legală. În lucrare am introdus conceptul umbrelă de *probleme de învățare specifice* pentru a găsi un concept unitar ce include cele două populații studiate, precum și pentru asigurarea delimitării de problematica deficiențelor de învățare, care nu fac obiectul prezentei lucrări. Aici dorim să menționăm dificultățile pe care le-am întâmpinat în traducerea cât mai adecvată a terminologiei maghiare de specialitate și găsirea termenilor corespunzători în limba română.

Menționăm că elevii din studiu au fost diagnosticați cu problemele specifice de învățare. Din perspectiva abilităților generale intelectuale acești elevi nu se deosebesc de medie, dar conform rezultatelor academice, ei prezintă o rămânere în urmă. Tulburările de învățare presupun un deficit neurologic sau o tulburare de un grad semnificativ, care îngreunează acumularea informațiilor și însușirea tehnicilor culturale de bază (scris, citit, calcul). În privința dificultăților de învățare există diferențe de opinii în ceea ce privește cauzalitatea acestora, fiind determinate fie de tulburări neurologice minore, fie de mediul înconjurător. Nu există un protocol clar care definește criteriile de diagnoză diferențiată a populației din punct de vedere psihoeducațional și administrativ-legal.

În ceea ce privește activitățile de facilitare a procesului de învățare (scutirea elevilor de evaluare, la anumite materii; prelungirea timpului de examinare, folosirea propriilor mijloace la examen, adaptarea formelor de examen scris-oral la posibilitățile individuale, dezvoltarea serviciilor de educație specială) oferite celor două categorii de elevi, există mai multe asemănări.

În învățământul superior aceste facilități de sprijin pot fi accesate numai de categoria tinerilor cu tulburări de învățare. Studenții din categoria celor cu dificultăți de învățare nu pot beneficia de aceste măsuri de sprijin.

În capitolul II., înainte de expunerea perspectivelor sociologice ale fenomenului problemelor specifice de învățare, am ajuns la concluzia că merită presupusă și relevanța stigmatelor legate de dizabilități. Am parcurs modelele dizabilităților, și am concluzionat că perspectivele medicale, adică cele obiectiviste („in the head perspective”) folosite în literatura tulburărilor de învățare sunt cele mai des regăsite. Totuși ar fi mai simplă și mai oportună abordarea problemelor specifice de învățare din perspectiva unui model social. Focalizând atenția asupra mediului și circumstanțelor școlare, resursele ar putea fi direcționate spre normalizare în schimbul stigmatizării.

Am urmărit ținând explicațiile sociologice și contextuale referitoare la răspândirea conceptului de tulburare de învățare în sistemul de învățământ public.

Explicațiile interacționiste cercetează interesele diferitelor grupuri în răspândirea fenomenului tulburărilor de învățare. Cele mai importante grupuri identificate sunt colegii de clasă, profesorii, specialiștii interesați de acest fenomen și părinții celor care sunt categorizați ca având tulburări de învățare.

Teoriile instituționaliste interpretează frecvența crescută a stigmei tulburărilor de învățare ca rezultatul unui transfer de responsabilitate. Instituțiile de învățământ, în loc să recunoască posibilitățile instituționale actuale limitate pentru educarea potrivită a fiecărui elev, ele transferă problema la elevi prin clasificarea lor ca fiind problematici sau cu dizabilități.

Teoriile structuraliste gândesc problematica în subsisteme sociale. Instituțiile de educație specială, mai exact și eticheta de „tulburare de învățare” sunt privite ca mijloace de menținere a inegalităților sociale. Selecția tinerilor pentru piața muncii ca fiind ”incapabili de a concura”, poate fi o posibilă funcție a categorizării și etichetării. Cealaltă posibilă funcție ar fi opusul acesteia, și anume pentru a reproduce avantajele acelor familii care au capacități semnificative de a-și impune interesele.

În capitolul III am prezentat diferitele interpretări ale inegalităților sociale și relația lor cu mobilitatea socială, în contextul sistemului de educație. În literatura de specialitate unii autori consideră că selecția și segregarea este în sine îndeajuns pentru susținerea inegalităților și chiar pentru creșterea acestora (modelul segregacionist). Totodată am observat că există încercări considerabile pentru crearea unui mediu echitabil, care să ofere șanse egale pentru toți (prin acțiuni proactive), dar obiectivele declarate și rezultatele observabile nu sunt în concordanță.

Ca urmare, am prezentat trei modele pentru exemplificarea atenuării inegalităților în educație, exemple în care pot fi identificate modele profesionale și modele de politici educaționale. Am concluzionat că modelul utilizat în Ungaria (bazat pe categorii diagnostice) armonizează atât cu modelul medical descris în capitolul II. cât și cu modelul deficienței (care interpretează diferențele negative între copii, ca și lipsuri, care trebuiesc compensate) prezentat în capitolul III.

Pe baza celor prezentate anterior poate fi pusă la îndoială eficiența subsistemelor de educație specială, ca entități de egalizare a șanselor din perspectiva accesului la resurse a celor asistați. Presupunem că această categorizare a elevilor în sistemul educațional și activitățile de sprijin conexe contribuie la menținerea inegalităților sociale. În capitolul IV. am cuprins concluziile mai importante din literatura de specialitate.

Obiectivele cercetării, ipoteze și circumstanțele cercetării

În capitolul V. am prezentat partea empirică a lucrării: obiectivele și ipotezele cercetării, eșantionul, metodele de cercetare și rezultatele obținute.

Scopurile lucrării au fost următoarele:

- Colectarea de date socio-demografice a grupurilor evaluate cu probleme specifice de învățare.
- Cercetarea conexiunilor între caracteristicile scoase la iveală și factorii clasici ai inegalităților educaționale.
- Urmărirea cantitativă a activităților de echitate (scutirea elevilor de evaluare, prelungirea timpului de examinare, folosirea propriilor mijloace, adaptarea formelor de examen scris-oral la posibilitățile individuale, dezvoltarea serviciilor de educație specială) și măsura în care aceste activități influențează intențiile de continuare a studiilor. Aceste intenții sunt interpretate ca și indicatori ai mobilității sociale verticale.

Lucrarea se focusează pe acel „spațiu orizontal” în care se nasc aspirațiile și intențiile educaționale a elevilor examinați. Evidențiem trei elemente din acest spațiu, ale căror interacțiuni se dorește a fi modelată. *Efectele familiale și efectele spațiului școlar* sunt puncte esențiale în lucrare. Al treilea element din centrul cercetării, constă în *activitățile de echitate*, ca element special ce apare doar la elevii care sunt incluși în sistemul de îngrijire pentru copiii cu CES. Presupunem că această categorizare are efecte măsurabile asupra continuării studiilor lor.

Înainte de a formula ipotezele, am enumerat acele premise pe care deja le-am prezentat pe larg în partea teoretică a lucrării, iar aici le prezentăm din nou, pentru că aceste presupuneri apar implicit în bazele ipotezelor:

- Selectarea elevilor pe bază familială și etnică este o specificitate a sistemului educațional din Ungaria. Presupunem că această caracteristică este prezentă și în cazul populației cercetate.
- Presupunem că în sistemul de învățământ special din Ungaria, bazat pe categorii diagnostice, dizabilitățile sunt abordate mai ales din perspectivă medicală, și mai puțin văzute prin prisma modelului social.
- Prin abordarea medicală, în sistemul educațional, problemele specifice de învățare sunt privite ca și o particularitate individuală a elevilor, iar metodele educaționale sunt privite ca un context obiectiv dat.
- Etichetarea de tulburare- sau dificultate de învățare are efecte de discreditare, ceea ce este tipică stigmatizării.
- Intențiile de continuare a studiilor sunt indicatori sensibili ai feedback-ului (referitor la capacitățile de învățare) primit din partea familiei și a școlii.

Ipotezele au fost formulate astfel:

H1.1 În grupul elevilor diagnosticați cu probleme specifice de învățare sunt suprareprezențați cei care provin din familii cu statut sociocultural scăzut.

H1.2 Din punct de vedere sociocultural, elevii categorizați cu tulburări- și cu dificultăți de învățare, prezintă mai multe asemănări între ei decât cu elevii din grupul de control.

H2.1 În cazul elevilor cu probleme specifice de învățare, se poate arăta o strânsă legătură între rezultatele școlare și nivelul de educație a părinților.

H2.2 În spatele rezultatelor școlare a elevilor expertizați cu probleme specifice de învățare, se poate arăta un efort ridicat în ceea ce privește pregătirea temelor de casă, față de grupul de control.

H2.3 Elevii cu probleme specifice de învățare au o atitudine mai puțin pozitivă față de școală și învățare, decât cei din grupul de control.

H2.4 Creșterea performanței școlare a elevilor cu probleme specifice de învățare este direct proporțională cu cantitatea de acțiuni de echitate accesate.

H3.1 Elevii expertizați cu probleme specifice de învățare își aleg tipuri de școli post-gimnaziale cu mobilitate redusă (școli profesionale, școli tehnice), iar perioada de școlarizare planuită de ei este mai scurtă, decât a celor din grupul de control.

H3.2 Intențiile de continuare a studiilor arată mai multe asemănări între elevii expertizați cu tulburări- și dificultăți de învățare, decât cu cei din grupul de control.

Pentru analiza ipotezelor am colectat date prin metoda chestionarelor autoaplicate. Am ales această metodă ținând cont de obiectivele și posibilitățile disponibile.

Pentru a răspunde întrebărilor structurale a fost nevoie de o populație cât mai largă.

Întâlnirile personale cu elevii din populația cercetată a fost îngreunată de bariere legislative și etice.

În alegerea metodei de cercetare, un argument în defavoarea chestionarului a fost reprezentat de dificultățile de scris-citit a elevilor din populația cercetată, presupunând astfel o motivație scăzută în a da răspunsuri (chestionarul a avut și întrebări care au ținut motivația de a răspunde). Pentru a primi răspunsuri valabile, pedagogii care au administrat chestionarele au avut posibilitatea de a acorda sprijin în cazurile în care elevii au avut dificultăți de interpretare. Am fost conștienți că prezența pedagogilor pe parcursul completării chestionarelor a putut influența unele răspunsuri privind profesorii sau școala. La formularea întrebărilor am căutat formulări cât mai simple, și modalități care să ușureze cât mai mult oferirea răspunsurilor.

Chestionarele au fost pretestate în 2015, iar de la operatorii de chestionare am aflat că media de completare a unui chestionar a fost de 25 de minute, și că elevii cu probleme de învățare au cerut sporadic explicații sau ajutor de la operatori.

La alcătuirea chestionarului ne-am inspirat din instrumentele publicate, legate de tematica cercetată de noi. Pentru instrumentul propriu de cercetare am preluat cel mai mult din Chestionarul Indicatorilor Familiali din cadrul Examinării Naționale a Competențelor (OKM Tanulói Kérdőív – 2016), precum și din chestionarul aplicat de Lannert (2004), care examina aspirațiile de carieră a elevilor, dar și din School Success Profile, care a reprezentat un model pentru noi (Roth și colaboratori, 2010).

Finalmente, instrumentul nostru a conținut 44 de întrebări, structurate astfel: variabile demografice, indicatori familiali, variabile legate de școală și mediul de învățare, variabile ale continuării studiilor.

Populația cercetată este cea a elevilor din clasele 7-12 din Nordul Ungariei (judetele Heves, Nógrád și Borsod – Abauj – Zemplén), care au fost expertizați cu dificultăți sau tulburări de învățare. Din statisticile naționale ungare reiese că în școlile din cele trei județe din Nordul Ungariei, pe intervalul claselor 1-12 clase, au fost identificați 9563 de elevi cu dificultăți de învățare și 2670 de elevi cu tulburări de învățare (date din 2015, sursa edumap, KIR). Deoarece nu dispunem de date statistice pe ani de studiu referitoare la numărul și procentul elevilor cu dificultăți sau tulburări de învățare, estimăm că populația vizată de cercetarea noastră are în jur de 5 – 6000 de indivizi.

Această populație se află împrăștiată într-un număr variabil, în toate școlile din regiune.

Cele mai importante date sociodemografice – gen, localitate, tip de localitate, an de studiu, tip de școală – sunt prezentate în tabelul următor:

Tabel 1. Compoziția eșantionului conform genului, tipului de reședință, tipului de școală, anului de studiu și categoriei de expertizare (%) N = 531

Indicator	Indice	Nr. indivizi	%
Gen	Femeie	254	48%
	Bărbat	275	52%
Tipul de reședință	Rural	271	51,2%
	Urban	192	36,2%
	Municipiu	67	12,6%
Tipul de școală	Școală generală	314	59,1%
	Școală profesională	40	7,5%
	Colegiu tehnic	102	19,2%
	Liceu	75	14,1%
Clase	Clasa a 7	195	36,9%
	Clasa a 8	122	23,1%
	Clasa a 9	83	15,7%
	Clasa a 10	38	7,2%
	Clasa a 11	56	10,6%
	Clasa a 12	36	6,6%
Categoriile stabilite pe baza expertizei	Tulburări de învățare	131	24,7%
	Dificultăți de învățare	185	34,8%
	Grup control (fără probleme specifice de învățare certificate)	213	40,1%

Din tabel se observă că 59.5% dintre elevii din eșantion au certificat de încadrare într-o categorie de elevi cu probleme specifice de învățare. Numărul și proporția elevilor cu certificat face posibilă o analiză diferențiată ca și grupuri separate, putând fi comparați între ei, dar și cu grupul de control.

Sumarizând particularitățile eșantionului putem afirma că asamblarea subeșantioanelor pe baza datelor sociodemografice este parțial mulțumitoare. Există diferențe semnificative în funcție de localitatea de domiciliu și locația școlii, după cum urmează: în grupul de control al eșantionului sunt suprareprezențați elevii care locuiesc și frecventează școli în municipii, respectiv cei din licee. În ambele grupuri ale elevilor cu certificat, sunt semnificativ mai mulți elevi care frecventează școli profesionale în comparație cu grupul de control. Cele două grupuri cu certificat se potrivesc bine pe aliniamentul indicatorilor sociodemografici.

Din caracteristicile demografice a eșantionului reiese că nu putem preciza punctual și nici prin interval de date mărimea exactă sau raportul subgrupurilor, grupurilor de opinie sau de clasteri în interiorul populației cercetate. Totodată, prin metoda de eșantionare am reușit să eliminăm alte distorsiuni sistematice, și am reușit să asigurăm într-o măsură acceptabilă ca respondenții să ajungă aleatoriu în eșantion.

Deci în lucrare am evitat precizările punctuale dar și cele de interval, și ne-am concentrat asupra cercetării corelațiilor și a ipotezelor. Rezultatele corelațiilor și a cercetărilor asupra ipotezelor pot fi considerate adevărate privind populația cercetată. Rezultatele cercetării sunt robuste, și nedistorsionate de faptul că pentru a stabili reprezentativitatea eșantionului nu dispunem de informații suficiente despre populație.

Rezumarea rezultatelor și răspunsurile la ipoteze

Rezultatele ipotezelor au fost prezentate pe marginea a trei dimensiuni:

1. Pe marginea dimensiunilor sociodemografice și socioculturale ale populației cercetate;
2. Pe marginea corelațiilor dintre variabilele sociodemografice, socioculturale și cele ale rezultatelor școlare;
3. În raport cu particularitățile intențiilor de continuare a studiilor a populației cercetate.

În ciuda contraargumentelor deja prezentate legate de particularitățile bazei de date (și a eșantionului) am decis, că nu putem neglija întrebările referitoare la suprareprezentabilitate din această cercetare.

Această decizie s-a bazat pe de o parte pe faptul că întrebarea suprareprezentativității nu poate fi evitată în abordarea teoretică a egalităților de șanse/ a echitabilității. Pe de altă parte, pentru păstrarea întrebării a contat și convingerea că oricât de precis ar fi răspunsul privind suprareprezentarea, el ar fi valabil numai pentru perioada de timp și aria geografică a

cercetării. Doar o urmărire continuă ar oferi date pe care să se bazeze o planificare corespunzătoare a intervențiilor adecvate.

Rezultate referitoare la ipotezele H1 și H2:

Referitor la statutul sociocultural al familiei, diferențele dintre subeșantioane au fost analizate pe baza variabilelor simple și complexe.

Cu ajutorul unui indicator statistic complex privind statutul ocupațional al părinților (nu lucrează nimeni în familie/ lucrează o persoană - / lucrează două persoane din familie) s-au constatat diferențe semnificative între cele trei grupuri.

În grupul elevilor cu tulburări de învățare sunt de două ori mai mulți elevi care provin din familii unde ambii părinți sunt inactivi pe piața muncii (24% dintre elevi) comparativ cu grupul de control (12%) – iar în grupul cu dificultăți de învățare valoarea se află între cele două (19%). În cazul în care o persoană lucrează din familie, rezultatele sunt similare în cele trei grupe. Diferențele sunt semnificative și în cazul în care când ambii părinți sunt activi pe piața muncii (tulburări de învățare = 41%, dificultăți de învățare = 46%, grup control = 55%).

Uitându-ne la numărul celor care lucrează dintr-o familie, am observat că în grupurile cu probleme specifice de învățare situația este nefavorabilă față de grupul de control.

Privind numărul persoanelor care locuiesc într-o gospodărie și numărul de frați/surori – diferențele sunt semnificative între grupuri. Numărul cel mai mare de persoane care trăiesc într-o gospodărie (4,67 indivizi) se constată în grupul elevilor cu dificultăți de învățare, urmând grupul cu tulburări de învățare, unde 4,59 indivizi trăiesc într-o gospodărie, și grupul de control unde 4,27 indivizi trăiesc într-o gospodărie. Considerând frații și surorile, cei mai mulți copii într-o familie sunt în grupul cu tulburări de învățare (2,3), urmată de grupul cu dificultăți de învățare (2,11) și grupul de control (1,84).

Interpretând aceaste date, putem afirma că un număr mai mic de persoane active pe piața muncii întreține gospodăria mai mari în cazul grupurilor de elevi cu certificat.

Datele noastre nu oferă informații privind sumele absolute care pot fi calculate pe persoană pentru fiecare grupă.

Lucrând cu datele privind situația materială, au fost variabile la care nu am măsurat diferențe semnificative (bunăstarea materială subiectivă, bunuri materiale deținute, etc).

Folosind analiza componentelor principale (analiza factorială), am construit un indicator sintetic din toate variabilele care măsoară backgroundul familial. Variabilele originale s-au grupat în jurul factorilor reprezentați de bunurile materiale și specificul cultural al familiei, care măsoară 55% din varianța totală. Indicatorii sintetici rezultați au fost numiți *indexul*

material și *indexul cultural* și au fost proiectați pe o scală de la 1 la 100. Indicatorii sintetici corelează $r = 0,34$ ($p < 0,0001$).

Diferențele dintre grupuri din perspectiva indexului material nu sunt semnificative.

Diferența dintre grupuri privind indexul cultural este semnificativă. Pe scala de 100 de puncte, grupul de control a atins cel mai mare punctaj (40 pct.), cu 35 de pct. urmează grupul cu tulburări de învățare și la două puncte diferență urmează grupul cu cel mai mic punctaj, grupul cu dificultăți de învățare (33 pct.).

Desfășurând indicatorul sintetic, observăm că au rezultat diferențe semnificative între grupuri în cazul variabilei care măsoară mărimea bibliotecii în gospodărie. Totodată s-au constatat diferențe semnificative și în cazul nivelului de școlarizare a părinților.

Datele și observațiile de mai sus sunt prezentate în tabelul alăturat:

Tabel 2. Rezumatul datelor referitoare la backgroundul familial

Variabilă	Tulburări de învățare (valoare)	Dificultăți de învățare (valoare)	Grup control (valoare)	Nivelul de semnificatie
Statutul ocupațional al părinților				
- Nu lucrează nimeni din familie	24%	19%	12%	p<0,03
- O persoană lucrează din familie	35%	35%	33%	
- Două persoane lucrează din familie	41%	46%	55%	
Numărul celor care trăiesc într-o gospodărie	4,59 pers.	4,67 pers.	4,27 pers.	p<0,005
Număr de frați/ surori	2,3 pers.	2,11 pers.	1,84 pers.	p<0,02
Nivelul de școlarizare a părinților:				
- Fără bacalaureat	52%	50%	39%	p<0,04
- Cu bacalaureat	28%	30%	42%	
- Cu studii superioare	20%	20%	19%	
Numărul cărților :				
- 0-50 cărți	38%	42%	27%	p<0,008
- 50-150 cărți	25%	29%	30%	
- 150-300 cărți	19%	14%	20%	
- 300-600 cărți	8%	10%	12%	
- 600+ cărți	10%	5%	11%	
Indexul cultural :	35 pct.	33 pct.	40 pct.	p<0,01

Rezultatele grupate și sumarizate conform ipotezei H 1.1: (În grupul elevilor diagnosticați cu probleme specifice de învățare sunt suprareprezențați cei care provin din familii cu statut sociocultural scăzut) formulăm în felul următor:

Elevii care prezintă tulburări de învățare trăiesc în familii mai numeroase decât elevii din grupul de control, și au mai mulți frați/surori decât cei ce aparțin celorlalte două grupuri.

În acest grup proporția părinților fără bacalaureat și a părinților care nu lucrează e cea mai mare.

Privind numărul de cărți din biblioteca gospodăriei acest grup rămâne sub valorile grupului de control, dar precede grupul care are dificultăți de învățare.

Indexul cultural calculat întărește aceste diferențe.

Elevii cu dificultăți de învățare trăiesc în familiile cele mai numeroase.

Grupul cu dificultăți de învățare, prin prisma indicatorului „nimeni nu lucrează” se situează într-o poziție mai bună cu 5 % față de grupul elevilor cu tulburări de învățare, dar cu 7% mai slabă față de grupul de control.

Jumătate dintre elevii grupului cu dificultăți de învățare trăiesc în familii unde nici unul dintre părinți nu are bacalaureat, față de grupul de control unde numai 39% dintre părinți sunt fără bacalaureat. Acest nivel este mai mic cu doar 2% față de grupul cu tulburări de învățare.

În acest grup 42% dintre elevi trăiesc în gospodării unde sunt mai puțin de 50 de cărți în bibliotecă, față de grupul de control, unde acest procent este de 27%.

În acest grup se constată cel mai scăzut nivel al indexului cultural (mai mic cu 7 puncte față de grupul de control și cu 2 pct. mai mic decât la grupul cu tulburări de învățare).

Concluzionând, putem afirma că elevii certificați cu probleme specifice de învățare provin din familii cu resurse semnificativ mai puține decât elevii care nu sunt în aceste categorii. Astfel, considerăm ipoteza H 1.1 confirmată.

Folosind analiza de mai sus și pentru dovedirea ipotezei H 1.2 (Din punct de vedere socio-cultural, elevii categorizați cu tulburări- și cu dificultăți de învățare, prezintă mai multe asemănări între ei decât cu elevii din grupul de control) putem adăuga următoarele:

Am luat în considerare acele variabile în cazul cărora am găsit diferențe între cele trei grupe. Privind diferența raporturilor dintre cele trei grupe, în fiecare caz, diferențele dintre cele două grupe cu certificat au fost mai mici decât cele cu grupul de control. Considerând datele de mai sus, ipoteza H 1.2 este confirmată.

A doua temă abordată în lucrare este cea privind corelația dintre factorii socioculturali și rezultate școlare, în cazul elevilor certificați cu probleme specifice de învățare.

Mediile din anul precedent de învățământ au fost considerate ca indicatori ai eficienței școlare. Acestea au evoluat diferit în fiecare grupă.

În grupul cu tulburări de învățare media a fost de 3,14; în grupul cu dificultăți de învățare a fost 3,24; iar în grupul de control a fost 3,76 (N=521) ¹

Diferențele intergrupale rămân semnificative chiar dacă a fost filtrat efectul indexului backgroundului familial. Din perspectiva nivelului de școlarizare a părinților găsim diferențe semnificative privind performanța școlară a elevilor și în cazul în care filtrăm efectul indexului economic. Totodată este semnificativă interacțiunea dintre variabilele grupuri cu certificat și nivelul de școlarizare a părinților.

În cazul grupului de control performanța școlară a elevilor crește odată cu nivelul de studiu al părinților.

În cazul grupurilor cu certificat, creșterea este observabilă doar între nivelele fără/cu bacalaureat, iar în cazul copiilor care au părinți cu studii superioare se observă o scădere cu 0,1, respectiv 0,3 puncte în comparație cu copiii părinților cu bacalaureat. În lipsa unor date calitative este imposibilă explicarea acestui fenomen aparent neașteptat.

Pentru ipoteza H 2.1 (În cazul elevilor cu probleme specifice de învățare, se poate arăta o strânsă legătură între rezultatele școlare și nivelul de educație a părinților) se evidențiază o corelație. Totodată precizăm că această corelație este mai puțin semnificativă decât în cazul grupului de control.

În cazul ipotezei H 2.2 (În spatele rezultatelor școlare a elevilor expertizați cu probleme specifice de învățare, se poate arăta un efort ridicat în ceea ce privește pregătirea temelor de casă, față de grupul de control.) presupunerea noastră dorește să testeze ipoteza discrepanței. Oare elevii din grupurile cu certificat chiar petrec mai mult timp cu învățatul acasă pentru a obține aceleași rezultate ca și colegii lor care nu au probleme specifice de învățare?

¹ În sistemul educațional maghiar evaluările se fac pe o scală de la 1 la 5, unde 1 este cel mai slab și 5 se consideră nota maximă. În acest context mediile se situează între calificativul satisfăcător și bine.

Anterior am prezentat diferența mediilor înregistrate la cele trei grupuri. Astfel am verificat relația dintre timpul petrecut cu învățatul acasă și performanța școlară/mediile. Am găsit că timpul petrecut cu teme de casă corelează puternic cu media școlară a anului trecut. Corelația dintre medie și timpul petrecut cu temele de casă rămâne puternică și semnificativă chiar dacă filtrăm efectul backgroundului cultural.

Nu am găsit însă diferențe semnificative privind grupurile cu certificat, adică elevii cu probleme specifice de învățare petrec o cantitate de timp asemănătoare cu colegii lor din grupul de control în ceea ce privește învățatul acasă. Acest lucru nu se schimbă nici dacă eliminăm efectul indexului cultural.

Deci ipoteza H 2.2. nu a putut fi dovedită.

Ipoteza H 2.3 (Elevii cu probleme specifice de învățare au o atitudine mai puțin pozitivă față de școală și învățare, decât cei din grupul de control) surprinde diferențele de atitudine față de învățatură între grupurile cu certificat și cei fără probleme de învățare.

Comparând rezultatele a celor trei grupuri formate pe baza experizei, am găsit diferențe semnificative pentru 9 dintre cele 18 afirmații legate de atitudinea elevilor față de învățatură și școală. La fiecare itemi cu diferență semnificativă, membrii grupului cu tulburări de învățare au găsit că afirmațiile sunt cel mai puțin adevărate pentru ei, comparativ cu celelalte grupuri. În cazul aceluși itemi, grupul de control s-a declarat cel mai pozitiv în cazul a cinci afirmații. Rezultatele grupului cu dificultăți de învățare se apropiau când de rezultatele grupului de control, când de cele ale grupului cu tulburări de învățare.

De exemplu, în cazul afirmației „învăț materia ușor”, ambele grupuri cu certificat l-au găsit mai puțin adevărat pentru ei, decât cei din grupul de control (grupul cu tulburări de învățare = 40 pct.; grupul cu dificultăți de învățare = 42 pct.; grupul de control = 54 pct.). Acest fenomen se poate interpreta și ca expresie a stigmatizării. În imaginea de sine a stigmatizatului, în definiția despre sine, se inserează feedbackul primit din mediul înconjurător, imaginea primită, ceea ce le poate defini și comportamentul. (Dudley – Marling 2004, Shifrer 2013/ 1).

În cazul celeilalte afirmații legată de învățatură („învățatură este importantă pentru mine”), grupul cu tulburări de învățare are o distanță de 10 pct. respectiv 11 pct. față de celelalte două grupuri (grupul cu tulburări de învățare = 54 pct.; grupul cu dificultăți de învățare = 64 pct.; grupul de control = 65 pct.).

Pentru grupul cu dificultăți de învățare evidențiem două rezultate. Prima este cea privind ajutorul acordat de învățători/profesorii („profesorii mei îmi acordă ajutorul potrivit pentru ca

eu sa excelez”) iar cealalaltă este legată de interesul față de materia predată („de regulă mă interesează ceea ce învăț”). În cazul ambilor itemi, atitudinea elevilor din grupul cu dificultăți de învățare este extrem de pozitivă față de celelalte două grupuri (1. grupul cu tulburări de învățare = 66 pct., grupul cu dificultăți de învățare = 73 pct., grupul de control = 67 pct.; 2. grupul cu tulburări de învățare = 51 pct., grupul cu dificultăți de învățare = 58 pct., grupul de control = 52 pct).

Sumarizând rezultatele grupului cu dificultăți de învățare, observăm că și acest grup consideră activitatea de învățare ca fiind dificilă la fel ca și grupul cu tulburări de învățare, însă o consideră o activitate importantă, la fel ca și grupul de control. Elevii din grupul cu dificultăți de învățare găsesc materia predată mai interesantă decât celelalte două grupuri și percep într-o măsură mai mare ajutorul primit de la profesori.

Prin analiza de regresie a itemilor în vederea găsirii unui model explicativ vizând contribuția acestora la varianța mediilor școlare, algoritmul a format un model de 7 variabile care explică 25% din varianța totală a mediilor. Pentru modelul explicativ cel mai important item este „învăț materia ușor”, item care a fost cotate cel mai puțin pozitiv de către elevii cu certificat. Acest rezultat ne întărește supoziția că atitudinile legate de învățare și de școală influențează semnificativ performanțele școlare.

Cu ajutorul analizei factoriale am ordonat opiniile despre școală și învățare în 4 noi variabile. Dintre acestea, două arată diferențe semnificative intergrupale (factorul *atitudini față de învățare* și factorul *atitudini legate de școală și profesori*).

Analizând aceste diferențe, am găsit că factorul *atitudini față de învățare* arată rezultate mai negative la ambele grupuri cu probleme specifice de învățare, dar factorul *atitudini legate de școală și profesori* este cel mai pozitiv pentru grupul cu dificultăți de învățare și cel mai negativ pentru grupul de control.

Reflectând asupra ipotezei H 2.3. trebuie să nuanțăm rezultatele anterioare. Conform rezultatelor, găsim confirmat faptul că elevii cu certificat au o atitudine mai puțin pozitivă față de învățare ca și elevii fără probleme de învățare, dar totodată în atitudinea față de școală apare și o imagine pozitivă despre sprijinul primit de către profesori, deci atitudinea lor față de școală e mai pozitivă decât a grupului de control.

De asemenea, în ipoteza H 2.4 presupunem că performanțele școlare cresc direct proporțional cu cantitatea activităților de echitate accesate.

Această legătură a fost testată doar în grupurile cu certificat (316 indivizi), și s-a bazat pe două grupuri de întrebări. Unul dintre calupuri a vizat măsurile de sprijin (scutirea elevilor de evaluare la unele materii, prelungirea timpului de examinare, folosirea propriilor mijloace în

timpul examenelor, adaptarea formelor de examen scris-oral la posibilitățile individuale), iar celălalt, serviciile suplimentare educaționale accesate de elevi, respectiv frecvența acestora.

În cercetare am luat în considerare doar aspectele cantitative ale activităților de echitate.

În privința mediilor la învățatură nu am găsit diferențe semnificative între grupurile cu certificat. În eșantionul nostru grupul cu tulburări de învățare are media 3,12, iar grupul cu dificultăți de învățare are media 3,24.

Am constatat că măsurile de sprijin accesate nu își au efectul asupra mediilor și nu am găsit nici interacțiuni semnificative între acestea și grupurile cu certificat. Nici unul dintre măsurile de sprijin nu are efect semnificativ asupra mediilor școlare, nici în direcție pozitivă, nici în direcție negativă.

În cazul serviciilor educaționale suplimentare (programe de intervenții individualizate, corepetiții) am întrebat respondenții dacă beneficiază de aceste servicii și de frecvența acestora. De asemenea am vizat și locația unde beneficiază de acestea: la școală sau în mediu extrașcolar.

Pe baza răspunsurilor supuse analizei cluster s-au creionat trei grupuri ale eșantionului, care s-au deosebit semnificativ în privința locației unde beneficiază de serviciile suplimentare (la școală sau în afara școlii), respectiv algoritmul a conturat un grup de elevi, care nu beneficiază de astfel de servicii.

Comparând rezultatele grupurilor cluster, am înregistrat o corelație negativă ($r = -0,21$, $p < 0,0001$) între mediile anului precedent și frecvența accesării serviciilor suplimentare în școli, deci am evidențiat că programele de intervenție individualizate nu rezolvă întârzierile apărute în performanțele școlare a elevilor respectivi.

Rezultatele sunt asemănătoare și în cazul relației dintre corepetarea în cadrul școlii și performanțele școlare. Și aici am găsit o corelație slabă dar semnificativ negativă ($r = -0,14$, $p < 0,001$). Rezultatele noastre arată că nici frecvența mai mare a corepetării școlare nu rezolvă problematica performanțelor școlare mai scăzute.

Însă în cazul programelor de intervenție derulate în mediu extrașcolar corelația nu este semnificativă ($r = +0,04$), dar dispăre direcția negativă. De asemenea corepetarea extrașcolară arată o corelație de $r = +0,10$, nici aceasta nefiind semnificativă.

În explicația fenomenului prezentat mai sus, luăm în considerare, că între grupurile cluster găsim diferențe semnificative privind mediile de studiu, în felul următor: grupul celor care accesează servicii în cadrul instituției școlare au o medie de 2,99, iar cei care accesează servicii suplimentare în mediu extrașcolar au media de 3,44, ca și elevii care nu primesc asemenea beneficii. Rezultatele sunt nuanțate și de faptul că elevii din mediile socioculturale

mai defavorizate se găsesc în grupul care accesează servicii suplimentare în cadrul instituției școlare, iar copiii familiilor cu un statut social mai bun primesc aceste servicii suplimentare în mediu extrașcolar.

Conform rezultatelor prezentate mai sus, considerăm că ipoteza H 2.4 nu a fost confirmată.

Pentru a cerceta ideile și proiectele de viitor a elevilor cu probleme specifice de învățare, am formulat următoarele ipoteze:

H3.1 Elevii expertizați cu probleme specifice de învățare își aleg tipuri de școli post-gimnaziale cu mobilitate redusă (școli profesionale, școli tehnice), iar perioada de școlarizare plănuită de ei este mai scurtă, decât a celor din grupul de control.

H3.2 Intențiile de continuare a studiilor arată mai multe asemănări între elevii expertizați cu tulburări- și dificultăți de învățare, decât cu cei din grupul de control.

Analizele au fost făcute pentru tot eșantion, însă datorită diferențelor dintre instituțiile de învățământ postgimnaziale, și dificultății de interpretare a multitudinii variabilelor, în lucrare ne-am focusat doar pe analiza datelor colectate de la elevii din ciclul gimnazial (N= 314).

Din analizele realizate, următoarele rezultate au fost utilizate pentru verificarea ipotezelor.

În grupul cu tulburări de învățare 44% dintre elevi optează pentru continuarea studiilor în școli profesionale. Această opțiune este de 37% în cazul elevilor cu dificultăți de învățare, respectiv 20% în cazul grupului de control. Opțiunea grupului de control de a continua studiile în licee teoretice este de 5 respectiv 6 ori mai mare decât în cazul elevilor cu certificat (grupul cu tulburări de învățare = 6%, grupul cu dificultăți de învățare = 7%, grupul de control = 33%). Diferențele dintre grupuri nu pot fi considerate întâmplătoare, însă diferența dintre cele două grupuri cu certificat nu este semnificativă.

Vizând intențiile elevilor în privința finalizării studiilor, respondenții au ales răspunsuri din șapte categorii, însă pentru analiză, cum am făcut și în cazul părinților, atributele au fost restrânse la trei categorii: dorește/nu dorește diplomă de bacalaureat, dorește studii superioare.

Am găsit diferențe semnificative între nivelul dorit al finalizării studiilor a celor trei grupuri. Rapoartele sunt următoarele: 61% dintre elevii din grupa cu tulburări de învățare nu intenționează absolvirea examenului de bacalaureat. Acest raport este de 51% în grupul cu dificultăți de învățare, și de 30% în grupul de control. Am menționa și diferențele în ceea ce privește intențiile de a-și continua studiile într-o instituție de învățământ superior. În cazul elevilor cu tulburări de învățare procentul este de 9%, în cazul celor cu dificultăți de învățare

este 11%, iar un procent de 28% din elevii grupului de control intenționează absolvirea unei facultăți. Diferențele între grupurile cu certificat nu sunt semnificative.

Am colectat date privind numărul total al anilor pe care elevii intenționează să le petreacă studiind.

Am dorit să folosim aceste date pentru a verifica validitatea întrebării referitoare la nivelul de studii aspirat. În cazul nostru, corelația dintre cele două variabile este puternică și pozitivă: $r = 0,72$.

Comparând media anilor proiectați pentru studiu, rezultatele sunt următoarele: grupul cu tulburări de învățare 11,84 ani, grupul cu dificultăți de învățare 12,42 ani, iar grupul de control 13,21 ani. Diferența dintre grupurile cu certificat nu este semnificativă.

Pe baza rezultatelor anterioare, ipoteza H 3.1. o considerăm confirmată.

Pentru confirmarea ipotezei H 3.2. ne folosim tot de informațiile anterioare. Nu au fost identificate diferențe semnificative privind timpii medii de studiu proiectate în cazul celor două grupuri cu certificat. De asemenea, nu s-a putut înregistra nici o corelație semnificativă în nivelul de școlarizare dorit, respectiv opțiunea privind tipul de învățământ postgimnazial în cazul elevilor din grupurile cu expertiză.

Considerăm ipoteza H 3.2 confirmată.

Sumarizând informațiile din răspunsurile date ipotezelor noastre, s-a conturat următoarea imagine despre populația cercetată:

Elevii din grupurile cu probleme specifice de învățare trăiesc în gospodării cu resurse culturale mai puține decât elevii din grupul de control. Cele două grupuri cu certificat arată mai multe asemănări în privința resurselor familiale decât cu grupul de control. În cazul celor două grupuri cu certificat se poate arăta o corelație între nivelul de școlarizare a părinților și performanțele școlare, însă această corelație nu este atât de semnificativă ca în cazul grupului de control.

Elevii cu probleme specifice de învățare au o atitudine mai puțin pozitivă față de actul învățării decât colegii lor din grupul de control, dar percep mai mult sprijin din partea profesorilor, decât colegii lor fără probleme de învățare certificate.

Elevii cu certificat nu petrec mai mult timp cu învățatul acasă decât elevii din grupul de control.

Numărul de elevi scutiți de la evaluare în cazul unor materii de studiu este mai mare în grupul cu tulburări de învățare decât în cel cu dificultăți de învățare, dar proporția celorlalte beneficii educaționale accesate este asemănătoare în cazul acestor două grupuri.

Elevii cu certificat care accesează serviciilor educaționale suplimentare în școli, nu au rezultate școlare mai bune față de colegii lor care nu accesează aceste beneficii.

Elevii care provin din familii cu background mai puțin favorabil beneficiază de mai multe servicii de dezvoltare educațională în cadrul școlii. În cazul lor, rezultatele școlare sunt mai slabe față de acei elevi care beneficiază de servicii în mediu extrașcolar sau nu beneficiază deloc de astfel de servicii.

Elevii cu certificat plănuiesc cariere educaționale semnificativ mai scurte decât colegii lor din grupul de control.

Formularea concluziilor

În capitolul dedicat concluziilor, cunoscând deja rezultatele cercetării, am revenit la întrebarea inițială, referitoare la măsura în care selecția problemelor specifice de învățare în vederea aplicării aspectelor de echitate (conform modelului bazat pe diagnoză din sistemul educațional maghiar) contribuie într-adevăr la asigurarea egalității șanselor pentru elevii respectivi.

Am prezentat punctele forte și limitele cercetării, respectiv, pe baza anumitor rezultate, am formulat și aspecte care merită abordate prin cercetări ulterioare.

În continuare prezentăm structurat conținuturile care au fost dezbătute detaliat în lucrare.

Importanța și originalitatea lucrării

Considerăm că importanța primordială a lucrării este reprezentată de încercarea de a descrie și de a interpreta o stare biologică și/sau psihologică din perspectiva unui model social. Cu toate că abordarea noastră se bazează pe antecedente în literatura de specialitate internațională (Dudley-Marling 2004, Reid&Valle 2004, Anyon 2009), aceasta nu este răspândită. Faptul că abordăm o problematică cunoscută dintr-o perspectivă mai rar aplicată, denotă originalitatea lucrării. Tot acest fapt indică și explorarea insuficientă a întrebărilor aflate în focusul lucrării.

Actualitatea lucrării este susținută și de discursul public provocat de modificările recente ale legislației educaționale din Ungaria (legea LXX/2017) cu privire la beneficiile acordate elevilor cu dificultăți de învățare. Ecoul puternic al organelor media a contribuit la nașterea unor luări de poziții de către actorii implicați și specialiști (Luare de Poziție 2017).

Interesul tripartit (legislativ, media/opinie publică, respectiv specialiști) manifestat, semnaleză condiții fertile pentru reanalizarea întrebărilor și replanificarea activităților.

Considerăm că lucrarea noastră aduce o "pată de culoare" pe paleta paneuropreană monocoloră (preponderent obiectivistă) în ceea ce privește abordarea problemelor de învățare în mediu educațional.

Examinarea dezavantajelor educaționale a elevilor certificați cu probleme specifice de învățare reprezintă un aspect neexplorat în literatura de specialitate din Ungaria. În cadrul lucrării am adunat o considerabilă bază de date referitoare la aspectele sociale ale elevilor vizați. Credem că lucrarea poate reprezenta baza proiectării și derulării unor programe de cercetare care să țintească folosirea mai eficientă a resurselor existente în sistemul de învățământ public.

Totodată, am reușit să dezmințim unele crezuri prezente în gândirea colectivă cum ar fi: dacă elevul participă mai frecvent la programe de dezvoltare va fi mai performant la școală sau că copiii cu tulburări de învățare investesc acasă mult mai mult efort în rezultatele școlare.

Limitele lucrării

Lucrarea de față are bineînțeleș și numeroase limite. Inventarierea conștientă a acestora este tot atât de importantă ca și conștientizarea punctelor forte.

Limitarea geografică a cercetării exclusiv la date provenite din regiunea nordică a Ungariei determină o valabilitate a rezultatelor limitată la această arie. (Această limitare geografică reprezintă în același timp și un punct forte, deoarece oferă o imagine mai exactă a populației decât în cazul unei populații necontrolate din punct de vedere geografico-economic.)

Asamblarea subeșantioanelor pe baza tipurilor de localități și de instituții de învățământ reprezintă un alt punct slab al lucrării. Înșă această particularitate a eșantionului a fost tratată în procesul analizelor prin alegerea metodelor statistice potrivite, iar la interpretarea rezultatelor am încercat să o luăm în considerare.

Din cauza resurselor limitate, am utilizat un singur instrument de măsură, un singur chestionar, excluzând astfel posibilitatea unei analize calitative mai adânci.

Metoda chestionarului nu este optimă în toate privințele în cazul copiilor cu probleme de scris-citit, validitatea informațiilor adunate astfel putând fi pusă la îndoială. Am încercat însă să prevenim acest risc prin mărimea eșantionului și prin analizele statistice utilizate.

Propuneri privind utilizarea rezultatelor lucrării

Așa cum am formulat deja, prin prezenta lucrare am făcut pași spre un domeniu neexplorat. "Cartografierea" nu poate fi privită ca și completă, dar considerăm că unele rezultate merită luate în considerare în pregătirea unor decizii de politică educațională.

Faptul că elevii certificați ca având tulburări specifice de învățare dispun de resurse familiale mai reduse decât cei fără certificat, poate fi utilizat în domeniul diagnozei diferențiate, focusând pe acea componentă adesea neaccentuată a activității de diagnosticare care țintește examinarea factorilor de mediu. Rezultatele noastre scot la iveală importanța utilizării unor instrumente mult mai exacte pentru evaluarea mediului social.

Prin cercetarea noastră s-a dovedit că o frecvență crescută a programelor de dezvoltare individuală în mediul școlar nu rezolvă rămânerea în urmă a performanțelor școlare a elevilor cu probleme specifice de învățare. Analizând acest rezultat am stabilit că școala încearcă prin aceste activități să compenseze și dezavantajele mediului familial al acestor copii. Bazându-ne pe rezultatele cercetării propunem o diferențiere mai nuanțată a problemelor și a răspunsurilor date de politicile educaționale. Astfel, pentru rezolvarea problemelor de natură socială să nu se bazeze exclusiv pe programele de dezvoltare educațională, fiind importantă și accesibilitatea instrumentelor social-politice.

Prin cercetarea diferențelor dintre grupuri în domeniul intențiilor de continuare a studiilor am ajuns la concluzia că elevii certificați cu probleme specifice de învățare proiectează o carieră educațională mai scurtă în cazul în care au performanțele școlare asemănătoare cu colegii din grupul de control. În alegerea instituțiilor școlare postgimnaziale, pentru populația din centrul lucrării, evitarea riscului de abandon devine un criteriu mai important decât asigurarea posibilității de a-și continua ulterior studiile la nivel superior.

Acest rezultat, prin prisma abordării noastre, este determinat de: insuficiența resurselor familiale; lipsa unei relații directe dintre structurile de sprijin și performanțele școlare; atitudinea mai negativă față de învățare. Folosind perspectiva modelului medical, durata mai scurtă a carierei educaționale proiectate poate fi explicată și prin profilul capacităților cognitive al elevilor.

Dar indiferent de explicații, diferențele negative ale nivelului de școlarizare propus (închiderea prematură), reprezintă o mare pierdere din punctul de vedere al pieței forței de muncă. Prin cercetări ulterioare ar fi de folos și compararea capacităților cheie ale performanței școlare cu listele de competență a pieței forței de muncă.

Lucrarea nu pledează pentru renunțarea la explicațiile modelului medical ci adaugă la diferențele dintre capacități și rolul diferențelor de mediu în încadrarea în diferitele categorii

de asistați, respectiv subliniază că însăși încadrarea într-o categorie influențează intențiile de continuare a studiilor a elevilor, acționând ca un factor de mediu.

În prezenta lucrare ne-am asumat punerea în lumină a factorilor contextuali care influențează cariera educațională a elevilor certificați cu probleme specifice de învățare. Teoretic, considerăm posibilă și utilă completarea perspectivei medicale a noțiunilor tulburărilor de învățare și în special a dificultăților de învățare cu perspectivele abordării modelului social. Prin rezultatele cercetării, expunerile teoretice au fost susținute de argumente empirice.

Bibliografia lucrării:

1. Albert-Lőrincz E. (2012) – A gyermekek társadalmi beilleszkedési nehézségeinek háttértényezői és a közösségi megelőzés megtervezése; in: Erdélyi Társadalom – 10. évf. 1. sz., pp. 23 - 37
2. Anastasiou D., Kauffmann J. M. (2011) - A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education; in: Exceptional Children; Vol. 77, No. 3, pp. 367-384
3. Állásfoglalás 2014 - *Nevelési Tanácsadók Országos Egyesülete* - Javasolt szempontrendszer a diagnosztikus protokollhoz – <http://www.nevtanegy.hu> (utolsó letöltés 2016.12.20)
4. Állásfoglalás (2017) – Állásfoglalás a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségeket (BTMN) mutató gyermekeket érintő törvénymódosításról; MLSzSz, ELTE, BGGyK Logopédiai Szakcsoportja http://www.barcsi.elte.hu/media/21/8d/1fe832d373ce2c84c1986a0e3986b2c44cb10ce3cfa8a7859eefe9df24e0/%C3%81LL%C3%81SFOGLAL%C3%81S_MLSZSZ_ELT_EBGGYKLOGO.pdf (letöltve 2017. június 27.)
5. Andor M., Liskó I. (1999) – Iskolaválasztás és mobilitás; Budapest, Iskolakultúra
6. Anyon, Y. (2009) – Sociological Theories of Learning Disabilities: Understanding Racial Disproportionality in Special Education – Journal of Human Behavior in the Social Environment, 19: 1, 44-57
7. Artiles A. J. (2006) – A gyógypedagógia változó identitása – Paradoxonok és dilemmák a kultúra és a tér nézőpontjából; in: Iskolakultúra, 10. sz. pp. 3 – 35

8. Artiles A. J., King Thorius K., Bal A., Neal R., Waitoller F. R., Hernandez D. (2011) - Beyond Culture as Group Traits: Future Learning Disabilities Ontology, Epistemology, and Inquiry on Research Knowledge Use; *Learning Disability Quarterly*; 34(3) 167-179
9. Babbie, E. (2001) – A társadalomtudományi kutatás gyakorlata; Balassi Kiadó, Budapest
10. Bánfalvy Cs. (2003) – Gyógypedagógiai szociológia; Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest
11. Bánfalvy Cs. (2009) – A fogyatékos emberek iskolai integrációjáról (A magyarországi integrációs folyamat és helyzet); *Esély*, 2009. 2. sz., pp. 3-16
12. Bánfalvy Cs. (2014) – Fogyatékos személyek diplomával; in: *Gyógypedagógiai Szemle*, 42. évf. 4. sz. pp. 249 – 267
13. Berényi E. (2008) – Problémák és „problémás gyerekek” az iskolában: mi van a kategóriák mögött?; in: Eröss G., Kende A. (szerk.) *Túl a szegregáción: Kategóriák burjánzása a közoktatásban*; L'Harmattan Kiadó, Budapest; pp. 235 - 258
14. Berger P. L., Luckmann T. (1998) – A valóság társadalmi felépítése – Tudásszociológiai értekezés; József Attila Műhely Kiadó, Budapest
15. Bernáth G. – Kereszty Zs. – dr. Perlusz A. – Szórádi I. – dr. Torda Á. (2008) - Roma ≠ hátrányos helyzetű ≠ tanulási nehézséggel küzdő ≠ tanulási zavaros ≠ enyhe fokú értelmi fogyatékos; in: *Esélyegyenlőség – deszegregáció – integráló pedagógia - Egy stratégia elemei*; Educatio, Budapest
16. Bernstein, B. (1996) – Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In Meleg Cs. (szerk.), *Iskola és Társadalom I. Szöveggyűjtemény* (pp. 130-149). Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék.
17. Blaskó Zs. (2002) *Kulturális reprodukció, vagy kulturális mobilitás?* Budapest, *Szociológiai Szemle*, 2002/2.sz. pp. 3 - 27
18. Blaskó Zs. (2008) – Származási hatások a munkaerőpiacon? A társadalmi egyenlőtlenségek iskolarendszeren kívüli átörökítéséről; Ph.d értekezés; Corvinus Egyetem, Budapest
19. Blau, P. M. (1999) – Egyenlőtlenség és heterogenitás; In.: Angelusz Róbert (szerk.) *A társadalmi rétegződés komponensei*; Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 359-382
20. Bolla V. (2012) - A tanulási zavarral küzdő gyermekek megküzdési stratégiái; Doktori értekezés, Pécsi Tudományegyetem, Pécs

21. Bourdieu, P. (2002/1) – Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke; in: Felkai G. – Némedi D. – Somlai P. (szerk): Szociológiai irányzatok a XX. században; Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest; pp. 431 – 445
22. Bourdieu, P. (2002/2) – A mezők logikája; in: Felkai G. – Némedi D. – Somlai P. (szerk): Szociológiai irányzatok a XX. században; Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest; pp. 418 – 430
23. Bowen, G. L. – Richman J. M. (2010) – The School Success Profile: Assessing the Social Environment and the Individual Adaptation of Middle and Highschool Students; In: Sociologia 2010/1; Studia Universitatis Babes-Bolyai, Kolozsvár
24. Bozick R., Alexander K., Entwisle D., Dauber S., Kerr K. (2010) - Framing the Future: Revisiting the Place of Educational Expectations in Status Attainment; Social Forces, Vol. 88, No. 5 (July 2010), pp. 2027-2052
25. Callinan S., Cunningham E., Theiler S. (2013) – Revisiting Discrepancy Theory in Learning Disabilities: What Went Wrong and Why We Should Go Back; in: Australian Journal of Guidance and Counselling; Vol. 23. No. 1. pp. 1 – 17
26. Carrier, J. G. (1986) – Learning disability: Social Class and the Construction of Inequality in American Education; Westport, Greenwood Press, Inc.
27. Colker, R. (2011) – The Learning Disability Mess; in: Journal of Gender, Social Policy and the Law Vol. 20 No.1; pp. 81 - 106
28. Coleman, J. S. (2000) – Társadalomelmélet, társadalomkutatás, cselekvésemélet. In Felkai G., Némedi D. & Somlai P. (szerk.), *Szociológiai irányzatok a XX. században*; pp. 191-215; Új Mandátum Kiadó, Budapest.
29. Connor D. J., Gallagher D., Ferri B. A. (2011) – Broadening our Horizons: Toward a Plurality of Methodologies in Learning Disability Research; Learning Disability Quarterly, Vol. 34, No. 2, Valuing a Plurality of Research Methodologies in the Field of LD: Issue I of II (Spring 2011), pp. 107-121
30. Christensen, C. A., Gerber, M. M., Everhart, R. B. (1986) – Toward a Sociological Perspective on Learning Disabilities; Educational Theory, 36 (4), pp. 317–331.
31. Cs. Czachesz E., Radó P. (2003) - Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények; in: Halász G. és Lannert J. (szerk.) Jelentés a magyar közoktatásról 2003, Országos Közoktatási Intézet, Budapest, pp. 349-377
32. Csata Zs. (2004) – Iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek az erdélyi magyar fiatalok körében; Erdélyi Társadalom – 2. évf. 2. sz. 99. – 132.

33. Csányi Y. (2013) – Integráció/inklúzió és a szakvéleményezés összefüggései; in: Gyógypedagógiai Szemle; 2013/3. sz. pp. 165. – 173.
34. Csépe V. (2008) - A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők; in Fazekas K., Köllő J., Varga J. (szerk.) – Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért; ECOSTAT, Budapest, pp.: 139.-166.
35. Czövek A. (é.n.) - Szociálpolitikai rendszerek és ellátások; Kézirat
36. Czövek A. - Fazekas I. - Kolozsvári Cs (2012). – Gyermekek az iskolában, in: Életképek az iskolapszichológia gyakorlatából, szerk. Csibi M, Csibi S., Ábel Kiadó, Kolozsvár
37. Davis, K. és Moore, W. E. (2010): A rétegződés néhány elve. In: Angelusz – Éber – Gecser (szerk.): Társadalmi rétegződés olvasókönyv, TÁMOP 2010-201, 50–63.
38. Daviso, A. V., Denney, S. C., Baer, R. M., Flexer, R. (2011) – Postschool Goals and Transition Services for Students With Learning Disabilities; in: American Secondary Education, Vol. 39 No. 2; pp. 77-93
39. Dékány J. – Mohai K. (2012) – Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Specifikus tanulási zavarok (írott nyelvhasználat zavarai, diszkalkulia) - Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest
40. Dudley-Marling, C. (2004) - The Social Construction of Learning Disabilities – Journal of Learning Disabilities 37: 6, pp. 482–489
41. Dudley-Marling, C., Dipbo, D. (1995) – What Learning Disability Does: Sustaining the Ideology of Schooling; Journal of Learning Disabilities, 28 (7), pp. 408–414
42. EDUMAP-
<http://edumap.ofi.hu/hu/?id=0109de37981b56c6d18883e5b2ac7342/2014/map>
43. Erőss G., Kende A. (2009) – All against misdiagnosis – Sociologists, neurologists, economists, psychologists and special educators for inclusion; Final Report „Hungarian Health”; Knowledge and Policy in education and health sector; http://www.knowandpol.eu/IMG/pdf/hunhealth_ori2-pa1_final_final.pdf (utolsó letöltés: 2017. július 10.)
44. Erőss G., Kende A. (2010) –Sajátos nevelési igény: közpolitikák, tudományok, gyakorlatok. Educatio 4. sz. 625.–636.
45. Fehérvári A. (2013) – Szakiskolások rekrutációja; in: Educatio 4. sz. 516.–528.

46. Fejes J. B., Szenczi B. (2010) – Tanulási korlátok a magyar és az amerikai szakirodalomban; in: Gyógypedagógiai Szemle, 38. évf. 4. sz., pp. 273 – 287
47. Fényes, H., Pusztai, G. (2004). A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. Statisztikai Szemle, 82(6-7), 567–582.
48. Gaál É. (2000) – A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában In: Illyés S. (szerk.) Gyógypedagógiai alapismeretek. BGGYTF, Budapest, 429–460
49. Gelb, S. A., & Mizokawa, D. T. (1986). Special Education and Social Structure: The Commonality of “Exceptionality.” American Educational Research Journal, 23(4), 543–557.
50. Gerebenné Várbiro K. (1995) – A tanulási zavar jelenségekörének gyógypedagógiai pszichológiai értelmezése. In Zászkaliczky P. (szerk.): „...önmagában véve senki sem...” Tanulmányok a gyógypedagógiai pszichológia és határtudományainak köréből; ELTE, BGGYFK Kiadó, Budapest, pp. 216–245
51. Gallagher D. (2010) - Hiding in Plain Sight: The Nature and Role of Theory in Learning Disability Labeling; in Disability Studies Quarterly, vol. 30, No. 2. <http://dsq-sds.org/article/view/1231/1278> (utolsó letöltés: 2017. július 10.)
52. Goffman, E. (1981) – A hétköznapi élet szociálpszichológiája. Budapest: Gondolat Könyvkiadó
53. Goffman, E. (1998) – Stigma és szociális identitás; In.: Megismerés, előítélet, identitás – Szociálpszichológiai szöveggyűjtemény (Erős F. szerk.) Wesley János Lelkészképző Főiskola- Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, pp. 263-291.
54. Goldthorpe J. H. (2007) - “Cultural Capital”: Some Critical Observations; Sociologica, 2007/2;
55. Gordosné Szabó A. (2004) – Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek – Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
56. Gottfredson, L. S. (2002) – Gottfredson’s Theory of Circumscription, Compromise and Self-Creation; In: Brown (Ed.) Career Choice and Development, Jossey-Bass, San-Francisco, pp. 85-148
57. Gyarmathy É. (1998) – Tanulási zavarok szindróma a szakirodalomban; in: Új Pedagógiai Szemle, 48. évf. 10. sz. pp. 59 – 68
58. Halász G. (2001) – Az oktatási rendszer; Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
59. Halász G. (2004) – A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások; in: Új Pedagógiai Szemle, 54. évf. 2. sz. pp. 28-37

60. Halász G., Annási F. (2011) – Az oktatási rendszerek elméleti alapjai; Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző Intézet
61. Haller, A. O. (1968) – On the Concept of Aspiration; *Rural Sociology*, 33(4), 483-487.
62. Horng, S. C. (2009) - Learning Disabilities as a Non-negative Ontology: Mental Hygiene, Medicalization and Education; in: *SFU Educational Review*, Volume 1 (2009), pp 58-67.
63. Hradil S. (2010) - Társadalmi helyzetek és miliók: egy fejlett társadalom struktúrájának elemzése; in: Angelusz R., Éber M., Gecser O. (szerk.) *Társadalmi rétegződés olvasókönyv*; TÁMOP 2010-201; pp. 396 – 427
64. Huszár Á. (2011) - Társadalmi rétegződés és az egyenlőtlenségek igazolása Sérülékeny csoportok a magyar társadalomban; *Szociológiai Szemle*, 21. évf. 3. sz. 107–124.
65. ISCED (1997) - International Standard Classification of Education; UNESCO; http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm(utolsó letöltés: 2017. július 10.)
66. ISCED (2011) - International Standard Classification of Education; UNESCO; <http://www.uis.unesco.org/Education/DOcuments/isced-2011-en.pdf> (utolsó letöltés: 2017. július 10.)
67. Kálmán Zs., Könczei Gy. (2002). *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Budapest: Osiris Kiadó.
68. Kavale, K. A. – Spaulding, L. S. – Beam, A. P. (2009) – A Time to Define: Making the Specific Learning Disability Definition Prescribe Specific Learning Disability; *Lerning Disability Quaterly*, vol. 32. pp. 39-48
69. Keller J., Mártonfi Gy. (2006) – Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények; in Halász G. és Lannert J. (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*; Országos Közoktatási Intézet, Budapest, pp. 377-411
70. Kertesi G., Kézdi G. (2008) – Az oktatási szegregáció okai, következményei és ára; in: *Esélyegyenlőség – deszegregáció – integráló pedagógia - Egy stratégia elemei*; Educatio, Budapest
71. Kovács I. V. (2004) – Esélyteremtés hátrányban; *Új Pedagógiai Szemle*, 54. évf. 1. sz. pp. 3 – 11.
72. Könczei Gy., Hernádi I. (2011) – A fogyatékoságtudomány főfogalma és annak változásai. Hipotetikus kísérlet rekonstrukcióra; In Nagy Z. É. (szerk.) *Az*

akadályozott és egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon; Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest; pp 7 – 28

73. Lannert J. (2004) – Pályaválasztási aspirációk (A 13 és 17 évesek továbbtanulási aspirációi mögött munkáló tényezők három kistérségben) – PhD értekezés, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem
74. Lannert, J. (2009) – A továbbtanulási aspirációk társadalmi meghatározottsága. Online forrás: <http://ofi.hu/tovabbtanulasi-aspiraciok-tarsadalmi-meghatározottsaga> (utolsó letöltés: 2017. július 10.)
75. Lányiné Engelmayer Á. (2014) - Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika - Neveléstudomány 2014/3; 33-52
76. Mesterházi Zs. (1995) – A tanulási képességről és a tanulási akadályozottságról; in: Gyógypedagógiai Szemle, 23. évf. 1. sz. pp. 12 - 33
77. Mesterházi Zs. (2006) - Változik-e a gyógypedagógia identitása? Iskolakultúra, 6–7. sz.; pp. 150–163.
78. Nahalka I. (2002) - Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? – Konstruktivizmus és Pedagógia; Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
79. Nahalka I. (2003) – Az oktatás társadalmi meghatározottsága; in: Falus Iván (szerk.) Didaktika – elméleti alapok a tanítás tanulásához; Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 23-37
80. Nahalka I. (2010) – Az iskolarendszer esélyegyenlőtlenségeket kezelő folyamatai a PISA 2006 felmérés tükrében; in: Új Pedagógiai Szemle 60. évf. 2-3 sz. 3-27
81. Nahalka I. – Zempléni A. (2014) – Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére; in: Csullog K., D. Molnár É., Herczeg B., Lannert J., Nahalka I., Zempléni A. - HATÁSOK ÉS KÜLÖNBSÉGEK Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján, Oktatási Hivatal, Budapest
82. OKM (2015) – Országos kompetenciamérés – Országos jelentés – Oktatási Hivatal https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2015/Orszagos_jelentes_2015_2kor.pdf (utolsó letöltés: 2016. június 17.)
83. OKM Tanulói kérdőív (2016) – Országos kompetenciamérés – Tanulói kérdőív – Oktatási Hivatal https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2016/OKM2016_Tanuloi_kerdoiv.pdf (utolsó letöltés: 2016. november 20.)

84. Orr A. C., Hamming S. B. (2009) - Inclusive Postsecondary Strategies for Teaching Students with Learning Disabilities: A Review of the Literature; in: Learning Disability Quarterly, Vol. 32, No. 3, pp. 181-196
85. Porkolábné Balogh K., S. Gerencsik E. (1989) – Pedagógia-pszichológia, Tankönyvkiadó, Budapest
86. Pető I. – Endre K. (2008) – Az inklúzió és a Warnock Jelentések (1978, 2005); Iskolakultúra 5-6; pp. 112-123
87. Pusztai G. (2009). Társadalmi tőke és az iskolai pályafutás. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
88. Radó P. (2007) - Méltányosság az oktatásban - Két jelentés az oktatás méltányosságáról, Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest
89. Reid D. K., Valle J. W. (2004) - The Discursive Practice of Learning Disability: Implications for Instruction and Parent–School Relations; in: Journal of Learning Disabilities 37 (6); pp. 466 – 481
90. Róbert P. (2002) – Miért (nem) meritokratikusak a modern társadalmak? Századvég, 7. évf., 23. sz.; pp.3 - 31
91. Róbert P. (2004) – Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban; in: Társadalmi riport 2004, Kolosi T., Tóth I. Gy., Vukovich Gy. (szerk.); TÁRKI, Budapest, pp. 193–205.
92. Rojewski, J. W. (1996/1) – Educational and Occupational Aspiration of High School Seniors with Learning Disabilities; Exceptional Children, Vol. 62. No. 5, pp.463-476
93. Rojewski, J. W. (1996/2) - Occupational Aspirations and Early Career-Choice Patterns of Adolescents with and without Learning Disabilities; in: Learning Disability Quarterly, Vol. 19, No. 2, pp. 99-116
94. Roth M., Damean D., Bowen G., Haragus T. P. (2010) – Cross National Use of Evaluation Technology. The School Success Profile; in: ICERI2010 Proceedings (3rd. International Conference of Education, Research and Innovation); pp. 2011-2020
95. Sajtos L., Mitev A. (é.n.) – SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv; Alinea Kiadó, Budapest
96. Sarkady K., Zsoldos M. (1992/93) – Konceptcionális kérdések a tanulási zavar fogalom körül; in: Magyar Pszichológiai Szemle, 48-49. évf., 1.-2. sz. pp. 259-269
97. Schultz, T. W. (1983) – Beruházás az emberi tőkébe; Közgazdasági és Jogi Kvk., Budapest

98. Scruggs T. E., Mastropieri M. A. (2002) – On Babies and Bathwater: Addressing the Problems of Identification of Learning Disabilities; in: Learning Disability Quarterly, Vol. 25, No. 3, pp. 155-168
99. Shifrer D., Callahan R. M., Muller Ch. (2011) - Disproportionality and Learning Disabilities: Parsing Apart Race, Socioeconomic Status, and Language; in: Journal of Learning Disabilities 44 (3) pp. 246–257
100. Shifrer D. (2013/1) – Stigma of a Label: Educational Expectations for High School Students Labeled with Learning Disabilities; Journal of Health and Social Behavior 54(4) pp. 462 – 480
101. Shifrer D., Callahan R. M., Muller Ch. (2013/2) – Equity or Marginalization? The High-School Course-Taking of Students Labeled With a Learning Disability; in: American Educational Research Journal, Vol. 50, No. 4, pp. 656-682
102. Slee, R. (1997) – Imported or important theory? Sociological Interrogations of Disablement and Special Education; British Journal of Sociology of Education, 18 (3), pp. 407–419.
103. Sleeter, Ch. (1987) Why Is There Learning Disabilities? A Critical Analysis of the Birth of the Field in Its Social Context, Disabilities Studies Quarterly, Vol. 30, No. 2, 2010
104. Szabó Á. (1998) – Szegénység és iskola – Kor- és kórkép a tanulásban akadályozott népesség iskoláztatásáról; 2. kiadás; Trezor Kiadó, Budapest
105. Szabó Á (2014) - Esélyek és egyenlőtlenségek. Gondolatok a tanulásban akadályozott személyek iskolai és társadalmi integrációjának összefüggéseiről; in: Gyógypedagógiai Szemle, 42. évf. 1. sz., pp. 1 – 8.
106. Szanyi-F. E. (2015) – Szakiskolás tanulók rövid távú munkaerő-piaci és továbbtanulási tervei, Doktori értekezés, Corvinus Egyetem, Budapest
107. Szemelvények a tanulási zavarok köréből, szerk. Torda Á. (é.n.), Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
108. Szilágyi K. (2000) – Munka-pályatanácsadás mint professzió, Kollégium kft., Budapest
109. Torda Á. (2007) – Jövők, jelenünk tükrében. Gyógypedagógiai Szemle, 35. évf. 1. sz., pp. 27-34.
110. Torda Á. (2010) – Hátránykompenzálást támogató pedagógiai innováció; in: XIII. Apáczai Napok Nemzetközi Tudományos Konferencia Tanulmánykötete; Nyugat-magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Kar, Győr, pp. 31 - 35

- 111.Varga A. (2015) – Az inklúzió szemlélete és gyakorlata; Pécsi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wislocki Henrik Szakkollégium, Pécs
- 112.Vargha A. (2005) – Mi történik, mit tegyünk, ha változónk nem normális eloszlású? Számítógépes statisztikai elemzések, ordinális csoport összehasonlító modellek; Doktori értekezés, ELTE, Budapest
- 113.Veress V. – Papp Z. A. (2015) - A szakválasztás és az iskolai kompetenciák társadalmi háttere és motivációi, nemzetiség szerint, a kolozsvári tudományegyetemek diákjai körében; Erdélyi Társadalom – 13. évf. 2. sz. pp. 35 – 64.
- 114.Vida G. (2015): A tanulási zavarok hazai kategorizálásának problémái. Autonomia és Felelősség: Neveléstudományi Folyóirat, 3. évf. 3. sz., pp. 33-51
- 115.Vida G. (2017) – Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek?; Új Pedagógiai Szemle, 67. évf. 3-4. sz. pp. 16-33
116. Wendell S. (2009) – Az elutasított test – Feminista filozófiai értekezés a fogyatékről; in: Fogyatékos és Társadalom; 1. évf. 1. sz. pp. 57-78
- 117.WHO (2001) - A funkcióképesség, a fogyatékos és az egészség nemzetközi osztályozása (FNO); <http://mek.oszk.hu/09700/09756/09756.pdf> (utolsó letöltés: 2016. október 18.)
- 118.Zentall S. S., Beike S. M. (2012) – Achievement of Social Goals of Younger and Older Elementary Students: Response to Academic and Social Failure; Learning Disability Quarterly, Vol. 35, No. 1. pp. 39-53
- 119.Zsoldos M. (szerk.) (2006) – (Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás – Kézikönyv a nevelési tanácsadóknak, szakértői és rehabilitációs bizottságokban végzett komplex vizsgálathoz; Oktatási Minisztérium, Budapest