

## FAMILIE, ȘCOALĂ ȘI SUCCES ȘCOLAR ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL LICEAL ROMÂNESC

SEBASTIAN ȚOC

*Această lucrare utilizează date obținute din testările internaționale PISA pentru a analiza factori explicativi pentru performanța școlară a elevilor de 15 ani din România. Studiul aduce o contribuție în dezbaterile din sociologia educației referitoare la rolul resurselor familiale comparativ cu cele școlare în determinarea rezultatelor educaționale. Rezultatele analizei de regresie lineară sugerează că cei mai importanți factori care influențează rezultatele la testări sunt statusul ocupațional și capitalul cultural al părinților. Dintre factorii ce țin de școală, calitatea resurselor educaționale din școală, măsurate prin percepția directorilor cu privire la existența unui deficit al materialelor de instrucție, echipamente de laborator, computere, softuri și internet, materiale din bibliotecă. Analiza confirmă ipoteza conform căreia rezultatele educaționale sunt influențate mai degrabă de factori familiari decât de factori școlari. Acest lucru este important în contextul încercării reducerii inegalităților de acces și participare la educație în România. Până în prezent s-au depus eforturi pentru îmbunătățirea resurselor școlare (în special de infrastructură și capital uman). Articolul sugerează o schimbare de strategie în privința distribuției resurselor pentru îmbunătățirea accesului la educație ce ar necesita luarea în considerare a factorilor exteriori școlilor.*

***Cuvinte-cheie:** mediu familial de proveniență, resurse școlare, performanță școlară, evaluarea PISA, inegalități educaționale.*

Multe dintre studiile cu privire la educație pornesc de la asumția că aceasta reprezintă un determinant pentru bunăstarea socială (Apple și alții, 2010; Hallinan, 2001; Sadovnik, 2007; Saha, 2008; Wagenaar, 2007). Educația joacă un rol central în economiile dezvoltate, în crearea de oportunități pentru obținerea unor locuri de muncă dezirabile<sup>1</sup>. Una dintre teoriile importante, care a ghidat inclusiv politicile educaționale din România, a fost cea care atestă importanța resurselor școlii pentru obținerea succesului școlar. Ceea ce a devenit dezirabil pentru sistemul de învățământ românesc în ultimii 25 de ani a fost reformarea acestuia astfel încât să se poată oferi egalitate de oportunitate în termeni de resurse ale școlii pentru toți elevii.

---

**Adresa de contact a autorului:** Sebastian Țoc, Institutul de Cercetare a Calității Vieții al Academiei Române, Calea 13 Septembrie, nr. 13, sector 5, 050711, București, România, e-mail: sebastian.toc@politice.ro.

<sup>1</sup> Dezirabil poate însemna locuri bine plătite, status social și/sau satisfacție per ansamblu față de ceea ce oamenii fac la locul de muncă.

Astfel, unul dintre obiectivele majore ale sistemului de învățământ românesc a fost acela de a spori cantitatea și calitatea resurselor școlii prin acțiuni destinate îmbunătățirii infrastructurii materiale a școlilor și prin subcontractarea unor instituții care să ofere cursuri cu obiectivul de a îmbunătăți abilitățile pedagogice ale profesorilor. Din acest punct de vedere, este importantă înțelegerea rolului resurselor școlare pentru determinarea rezultatelor educaționale într-o țară postsocialistă afectată de procesul de dezindustrializare și globalizare, în care sistemul de învățământ a suferit transformări structurale și ideologice față de perioada comunistă. De asemenea, odată cu schimbarea structurii societății în perioada postsocialistă în care s-au intensificat inegalitățile economice și sociale, a devenit importantă înțelegerea rolului sistemului de învățământ românesc în crearea de șanse de reușită în viață tuturor elevilor, indiferent de categoria socială de proveniență. În același timp, studiile empirice realizate în țările occidentale au ajuns la rezultate care sugerează existența unui efect important al resurselor familiale asupra performanței școlare.

În prima parte a acestui articol analizez dezbaterile din studiile empirice cantitative cu privire la importanța resurselor familiale și a celor școlare în determinarea succesului școlar, urmând ca în a doua parte să realizez o analiză empirică, folosind date secundare din testarea trienală internațională PISA (*Programme for International Student Assessment*) pentru a explora care este rolul resurselor școlare, respectiv cele familiale, asupra rezultatelor obținute la teste de matematică, citire și științe.

## DELIMITĂRI CONCEPTUALE

### Succes școlar

Succesul școlar este un concept foarte des folosit în literatura de specialitate din sociologia educației, în special în studiile cantitative. Cele mai întâlnite situații sunt cele în care scopul analizei este acela de a determina care sunt factorii care influențează succesul școlar, însă se regăsesc și situații în care performanțele școlare sunt utilizate ca factor explicativ pentru accesul în învățământul universitar, sau dobândirea unui anumit statut social. Din punct de vedere convențional, a avea succes școlar se referă la dobândirea unor competențe specifice unui anumit nivel educațional (York și alții, 2015). Acest lucru nu înseamnă însă că succesul școlar nu poate fi definit și altfel, de exemplu prin atingerea unui anumit nivel educațional, sau obținerea unui loc de muncă care conferă un statut social important.

Într-o metaanaliză care a avut ca scop inventarierea înțelesurilor oferite conceptului de succes școlar în literatura de specialitate din sociologia educației, este sugerat faptul că există mai multe dimensiuni care sunt de obicei luate în considerare, însă rareori în același studiu (York și alții, 2015). Acestea sunt: rezultatele școlare obținute, cel mai des măsurate prin notele obținute sau prin media generală anuală; succesul în carieră, măsurat prin statutul ocupațional dobândit,

salariul obținut sau satisfacția cu locul de muncă; obținerea unor competențe, măsurate prin scale standardizate; îndeplinirea obiectivelor învățării, măsurate prin rezultatele evaluării unui curs sau prin alte testări standardizate; ratele de absolvire la diferite niveluri, sau ratele de părăsire ale sistemului; iar ca factori mai degrabă contextuali: satisfacția cu mediul școlar, măsurată de prin scale standardizate (York și alții, 2015: 5–9). Aceste dimensiuni sunt însă interconectate, de multe ori asumându-se că rezultatele școlare sunt echivalentul succesului școlar pentru că determină șanse mari de reușită în viață într-o societate stratificată inclusiv din punct de vedere educațional. De asemenea, în domeniul stratificării și mobilității sociale intra- sau inter-generaționale, succesul este adesea definit prin atingerea unui anumit nivel educațional, sau prin atingerea unui nivel ocupațional definit operațional prin scale standardizate care includ și componenta educațională.

### **Mediu familial de proveniență**

În dezbaterile privind factorii care determină succesul școlar, explicația conform căreia mediul familial de proveniență reprezintă unul dintre determinanții principali este folosită ca parte a cunoașterii general acceptate, în special în țările occidentale. De obicei, este de așteptat să existe o relație pozitivă între cele două. Cu alte cuvinte, elevii care provin dintr-un mediu social avantajat și care sunt plasați într-o poziție superioară în structura ierarhică a unei societăți determinată de accesul și controlul unor resurse valorizate într-o societate<sup>2</sup>, au o probabilitate mai ridicată de a avea succes școlar, comparativ cu cei plasați în poziții inferioare într-o schemă de stratificare socială. Mediul familial de proveniență este un concept folosit în studiile cantitative în care sunt incluse acele aspecte care sunt considerate relevante pentru definirea caracteristicilor unui individ ce ocupă o poziție în structura socială. Câteva exemple de astfel de variabile sunt: venitul, ocupația, nivelul educațional, posesiunile familiale, structura familiei, mediul de rezidență, religia, migrația (Brese și Mirazchiyski, 2013: 28–37). Însă cele mai des utilizate sunt cele care vizează statutul socioeconomic al indivizilor, care este compus din variabilele precum: educație, venit și ocupație. De asemenea, structura familiei, resursele educaționale pe care familia le poate pune la dispoziție propriilor copii, precum și avantajele legate de formele de capital cultural și social existente în familie au fost utilizate frecvent pentru a defini operațional mediul familial de proveniență (Brese și Mirazchiyski, 2013; Roscigno și Ainsworth-Darnell, 1999).

Plecând de la o analiză a relevanței teoretice și a utilizării lor în cercetările empirice din educație, Brese și Mirazchiyski (2013: 28–37) sintetizează care este logica pentru care aspectele mai sus menționate pot fi incluse în definirea conceptului de mediu familial de proveniență. Venitul/averea este o variabilă importantă întrucât se asumă că părinții care au posibilități materiale pot să asigure propriilor copii

<sup>2</sup> Dacă ne referim la societățile capitaliste contemporane, în această categorie pot fi încadrate aspecte precum: avere, status, putere.

condiții potrivite de învățare. De asemenea, nivelul veniturilor este adesea corelat cu mediul de rezidență, fiind probabilă concentrarea în anumite zone a unor indivizi cu aceleași caracteristici economice. Acest lucru crește posibilitatea ca într-o școală să fie copii asemănători din punct de vedere al veniturilor părinților. Ocupația poate fi considerată un indicator care poate sugera nivelul veniturilor unui individ, dar și prestigiul care îi este asociat într-o societate. Există mai multe tipuri de operaționalizări ale ocupației, fie în funcție de prestigiu, de clasă sau de statut socioeconomic. Nivelul educațional este o altă variabilă importantă pentru că reprezintă o formă instituționalizată de capital cultural, dar și pentru că practicile educaționale ale părinților cu un nivel ridicat al studiilor se apropie mai mult de practicile din sistemul de învățământ (de la practicile prin care părinții își educă copiii, până la mediul de învățare de acasă în care aceștia se socializează). Bunurile aflate în posesia familiei reprezintă de asemenea un indicator adecvat, întrucât sunt considerate aspecte reprezentative fie pentru bunăstare materială, fie pentru existența unor resurse educaționale (care pot fi considerate o formă de capital cultural). Aceste caracteristici se intersectează, putând fi considerate rezultatul tipului de educație pe care indivizii l-au dobândit și al veniturilor/averii pe care o dețin.

Testări internaționale precum PISA au avut ca obiectiv realizarea unor scale care să includă cele mai importante dimensiuni ale conceptului de mediu familial de proveniență. Unul dintre cele mai cunoscute indexuri este cel al „statusului economic, social și cultural” (SESC), care urmărește includerea atât a unor informații privind educația și ocupația părinților, precum și mai multe tipuri de bunuri aflate în posesia familiei care ar putea indica nivelul capitalului economic și cultural (Brese și Mirazchiyski, 2013: 41). Acest index poate fi considerat echivalentul mediului familial de proveniență întrucât conține variabile cel mai des testate în studiile empirice.

Concluziile din literatura de specialitate cu privire la rolul important al mediului familial de origine asupra performanței școlare au rezultat în urma comparării indicatorilor descriși mai sus cu indicatori care măsoară resursele școlii. Plecând de la ideea potrivit căreia sistemul de învățământ ar trebui să se bazeze și să promoveze principiile egalității de șanse, școlile ar trebui să aibă un impact asupra performanței școlare, independent de mediul familial de proveniență. Resursele școlare au fost măsurate prin indicatori care urmăreau calitatea infrastructurii școlare (clădiri, terenuri, sistem de iluminat și încălzire, săli de clasă, laboratoare și echipamente de lucru, materiale didactice și mai recent acces la internet și softuri educaționale) și calitatea profesorilor (precum lipsa profesorilor calificați la anumite discipline).

În acest articol analizez care dintre indicatorii care compun mediul familial de proveniență au un efect asupra rezultatelor obținute la testările PISA de elevii cu vârsta de 15 ani care sunt înscriși la licee din România. De asemenea, analizez comparativ rolul indicatorilor ce țin de mediul familial de proveniență și a celor care pot fi considerați resurse ale școlii pentru a determina în ce măsură sistemul de învățământ românesc are un impact asupra performanțelor școlare, independent de factorii familiali și implicit asupra șanselor de reușită în viață.

### STUDII CANTITATIVE CU PRIVIRE LA RELAȚIA DINTRE ȘCOALĂ, FAMILIE ȘI SUCCES ȘCOLAR

Ideea potrivit căreia resursele școlii reprezintă un factor explicativ pentru performanțele școlare ale elevilor a devenit una dintre temele foarte des dezbătute în literatura de specialitate din sociologie, economie și științele educației. Conceptul central în jurul căruia are loc această dezbatere este cel de egalitate de oportunitate, existând accepțiunea conform căreia școlile oferă egalitate de oportunitate dacă oferă aceleași resurse educaționale tuturor elevilor. Cu alte cuvinte, pentru a oferi egalitate de oportunitate, o instituție educațională trebuie să îndeplinească anumite standarde, de unde rezultă necesitatea îmbunătățirii aspectelor ce pot fi considerate resurse ale școlii. Studii precum cele desfășurate de Coleman și alții (1966) sau Jencks și alții (1972) au fost replicate în diferite contexte și au dat naștere dezbaterii privind importanța resurselor familiale, respectiv a celor școlare pentru dobândirea performanței școlare. Argumentele acestora indicau că resursele și facilitățile școlare, curriculumul sau calitatea profesorilor nu influențează succesul școlar al elevilor caucazieni din Statele Unite ale Americii, mediul familial de proveniență și comunitatea în care elevii locuiesc fiind predictorii cei mai importanți pentru obținerea rezultatelor educaționale. În aceeași perioadă a fost publicat studiul de referință în domeniul mobilității sociale realizat de Blau și Duncan (1967) în care se argumentează, în opoziție cu Raportul Coleman, că există o legătură slabă între statutul economic al părinților și cel al copiilor după ce aceștia devin adulți<sup>3</sup>, prin urmare se argumenta existența unor procese de mobilitate socială inter-generațională ascendentă<sup>4</sup>. Așadar, autorii asumă că educația reprezintă un determinant important pentru reușita în viață, nefiind influențată de mediul familial de proveniență.

Aceste două studii au avut un impact major asupra cercetărilor ulterioare cu privire la relația de determinare a mediului familial de proveniență asupra succesului școlar și indirect asupra dobândirii statutului social. Într-o încercare de clasificare a studiilor care au folosit conceptul de egalitate de oportunitate Hallinan (1988: 251) distinge în literatura de specialitate între studii care folosesc accepțiunea egalității de oportunitate în termeni de acces la resurse educaționale și cele care folosesc ideea de egalitate de oportunitate în termeni de rezultate ale elevilor. Prima perspectivă consideră că ar trebui asigurat accesul către oportunități egale de a concura tuturor persoanelor, independent de factori ce țin de mediul familial sau de variabile precum

---

<sup>3</sup> Cele două studii sunt în opoziție întrucât Coleman și alții (1966) sugerează faptul că rezultatele educaționale, fie că este vorba despre performanța școlară, fie că este vorba despre absolvirea unor nivele de studiu, sunt direct proporționale cu dobândirea statutului socioeconomic după ce indivizii devin adulți. Rezultatele educaționale sunt la rândul lor determinate în mare măsură de caracteristicile mediului familial de proveniență, prin urmare în această accepțiune, statutul părinților determină într-o măsură importantă statutul copiilor.

<sup>4</sup> Trecerea dintr-o clasă socială căreia i se atribuie o anumită importanță, în funcție de tipul de societate, în altă clasă socială ce i se atribuie o importanță sporită.

gen, etnie, sau rasă. Cea de-a doua perspectivă pleacă de la analiza relației dintre educație și poziția indivizilor în sistemul de stratificare, considerând că o competiție corectă nu e foarte probabilă. O întrebare relevantă pentru cercetătorii din tradiția egalității în rezultate este: „cum poate educația să modifice sau să schimbe aceste resurse care produc inegalitate, astfel încât să se producă o distribuție mai egală în rezultate precum: succesul școlar, aspirațiile educaționale sau calificările obținute și pe termen lung: statutul socioeconomic sau venitul?” (Hallinan 1988: 251). Cele mai multe studii empirice realizate până la finalul anilor '90 au sugerat că există cazuri în care școlile au un efect asupra șanselor individuale de succes în măsura în care reușesc să ofere acces egal la învățare (Hallinan, 1988: 257–258). Acest lucru este improbabil însă, întrucât mediul familial de proveniență și diferențele între școli în ceea ce privește resursele, filosofia, compoziția socială a elevilor sau practicile pedagogice, au avut constant un efect important asupra performanței elevilor (Hallinan, 1988: 258).

În majoritatea țărilor occidentale este acceptată mai degrabă teza conform căreia mediul familial de proveniență este mai important decât resursele școlii, în prezicerea succesului școlar. De asemenea, s-a discutat despre persistența inegalităților educaționale. În volumul coordonat de Shavit și Blossfeld (1993) datele sugerează că în 13 țări industrializate mediul de proveniență al elevilor a determinat constant rezultatele educaționale, în decursul secolului al XX-lea. Studiul a fost replicat în diferite țări, în unele cazuri fiind confirmate rezultatele (Irlanda), însă în cele mai multe cazuri ele au fost infirmate, cu alte cuvinte, rezultatele școlare s-au egalizat în timp (Franța, Germania, Italia, SUA) (Breen și alții, 2009: 1476–1477). Un exemplu de astfel de studiu este cel realizat de Breen și alții (2009), care indică faptul că dezavantajele de clasă socială în educație au devenit mai mici, cel puțin în țări precum Suedia, Olanda, Marea Britanie, Germania și Franța. Însă chiar dacă efectul asupra succesului școlar este mai mic decât în trecut, acest lucru nu înseamnă că nu continuă să influențeze major traiectoriile educaționale ale elevilor, existând inclusiv strategii de combatere a acestora prin politici și programe educaționale (Ross, 2009).

Dacă studiile empirice din țările dezvoltate argumentau că școlile nu au un efect foarte puternic asupra succesului școlar, în țările sărace sau în curs de dezvoltare s-a pus problema dacă relația statistică este asemănătoare. Heyneman și Loxeley (1983) au propus ideea conform căreia, în țările care au niveluri mici ale veniturilor, resursele școlare și în special calitatea școlii pot avea un rol mai important comparativ cu mediul familial de proveniență în generarea de oportunități educaționale. Ideea acestora a fost susținută și mai recent de Buchmann și Hannum (2001: 82–86), care au descoperit că, în țările în curs de dezvoltare, mediul familial de proveniență joacă un rol mai puțin important comparativ cu cel al școlilor în obținerea performanței școlare ale elevilor. De asemenea, Gamoran și Long (2006: 10–15) afirmă, bazându-se pe rezultate din câteva metaanalize, că resursele școlilor precum: infrastructura, experiența profesorilor, numărul de elevi dintr-o clasă sau din școală, accesul la texte și manuale, reprezintă un determinant pentru obținerea succesului școlar, în mod deosebit în țările sărace, independent de mediul familial de proveniență al elevilor.

Rivkin, Hanushek și Kain (2005) recunosc că există câțiva factori școlari care ar trebui luați în considerare pentru că pot avea un efect important asupra rezultatelor educaționale. Printre aceștia pot fi enumerați: calitatea profesorilor și a instruirii, numărul de elevi dintr-o clasă și succesul școlar al colegilor.

Nu există însă un consens cu privire la teza conform căreia, în țările sărace sau în curs de dezvoltare, școlile au un efect mai puternic asupra succesului școlar, fiind considerat important și rolul mediului familial de proveniență. Hanushek și Luque (2003: 10–15) ilustrează, prin folosirea datelor din testările TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), că la nivel internațional cel mai important factor explicativ pentru performanța școlară în toate țările, indiferent dacă sunt sărace sau bogate, este background-ul familial, existând o legătură puternică între resursele familiale și rezultatele la testele de matematică și științe. Cu alte cuvinte, elevii care au mai mult de 25 de cărți acasă, computer, birou, dicționar, ai căror părinți au cel puțin educație liceală, au o șansă mare să obțină scoruri mari la testele de matematică și științe. De asemenea, în urma replicării studiului lui Heyneman și Loxley (1983), în anul 1994, s-a argumentat că nu există diferențe semnificative între țările sărace și cele bogate cu privire la influența resurselor școlare asupra succesului școlar al elevilor (Baker, Goesling și Letendre, 2002). Rezultatele au sugerat că mediul familial de proveniență are aproximativ același efect asupra performanței școlare la nivel național, indiferent de nivelul venitului țării respective. De asemenea, în urma unei meta-analize în care au fost incluse studii care testează relația dintre statutul socioeconomic și performanța școlară, publicate între 1990 și 2000, se recomandă ca, în general, mediul familial de proveniență al elevilor să fie luat în considerare în toate studiile ce urmăresc performanța școlară, fiind în continuare unul dintre cei mai importanți predictorii, chiar dacă intensitatea este diferită în funcție de modalitatea de măsurare (Sirin, 2005). Metaanalize mai recente în care au fost incluse studii realizate între 2000 și 2013 sugerează că implicarea părinților în activități asociate cu școala are un efect pozitiv moderat asupra performanței școlare, la toate nivelurile de învățământ (Castro și alții, 2015).

Începând cu anul 2000, OECD (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică) a dezvoltat instrumente care să permită compararea la nivel internațional a sistemelor de învățământ. Printre cele mai cunoscute sunt testările PISA, care au testat competențele de citire/scriere, matematică și științe cu scopul de a compara sistemele mai multor țări. Studii similare sunt PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), care testează competențele de citire și TIMSS, care testează competențele în matematică și științe. Există mai multe studii care folosesc date obținute din testările PISA, acestea fiind utile pentru a prezice rezultatele la teste ale elevilor. De exemplu, Mahuteau și Mavromaras (2013) arată, utilizând date PISA și LSAY (Longitudinal Survey of Australian Youth) pentru cazul Australiei, că scorurile PISA, în combinație cu indicatori ce măsoară statutul socioeconomic al elevilor, sunt asociate cu probabilitatea de abandon școlar în jurul vârstei de 15–18 ani. Astfel, cu cât elevii sunt mai dezavantajați din punct de vedere socioeconomic, cu atât obțin

scoruri mai mici la testările PISA și au probabilitatea mai mare să abandoneze sistemul de învățământ înainte de finalizarea învățământului secundar. Acest lucru este asociat în final cu scăderea șanselor de a obține un statut socioeconomic ridicat, mai târziu în viață (Mahuteau și Mavromaras, 2013). Au fost analizați și care factori contribuie la îmbunătățirea performanțelor școlare ale elevilor proveniți din medii sociale defavorizate. De exemplu, OECD (2011) a propus strategii de intervenție pentru ca elevii proveniți din medii familiale dezavantajate, care statistic au o probabilitate mică de a obține rezultate educaționale bune, să reușească să micșoreze diferențele față de elevii care provin din medii familiale avantajate, în diferite țări din OECD. Printre factori se numără (OECD, 2011: 67–78):

- participarea la mai multe cursuri de științe are un efect mai puternic asupra rezultatelor pentru elevii din medii sociale defavorizate, comparativ cu cei din medii favorizate. Prin urmare, orele de științe sunt importante în vederea diminuării diferențelor;

- atitudinea față de învățare. Elevii care sunt motivați să învețe, încrezători în forțele proprii și care dedică mai mult timp pregătirii pentru școală au șanse mai mari să obțină performanțe școlare mai bune decât cei din care nu au această atitudine. Cu toate acestea, acești factori sunt mai importanți pentru performanța școlară a elevilor avantajați, comparativ cu cei dezavantajați. Așadar, există riscul ca punerea accentului pe această componentă să crească diferențele de performanță școlară între elevi proveniți din medii familiale avantajate și dezavantajate. Astfel, în cazul acestor factori este recomandată intervenția mai degrabă asupra elevilor proveniți din medii defavorizate;

- regândirea rolului școlii în motivarea elevilor e mai importantă decât caracteristici ale școlii precum: tipul de școală (publică sau privată), concurența cu alte școli pentru elevi, existența unor criterii de admitere la școală, sau existența unor resurse educaționale, care nu au un rol important în obținerea scorurilor la testările PISA.

Gamoran și Long (2006: 11) consideră că datele din testările internaționale se bazează pe aprecierea subiectivă a profesorilor cu privire la resursele școlare. Aprecierile subiective sunt greu de comparat în context internațional, prin urmare, e dificil de afirmat în ce măsură resursele școlii chiar au un efect asupra rezultatelor la teste. O altă problemă asociată tuturor studiilor din acest domeniu este legată de încercarea de a discuta la modul general despre importanța mediului familial de proveniență sau despre rolul resurselor școlare în determinarea anumitor rezultate educaționale, deși accentul în ultimii ani a s-a fost pus pe analiza relației dintre resursele școlare și rezultatele educaționale în țările în curs de dezvoltare. Din acest punct de vedere, sunt sugestive rezultatele metaanalizei realizată de Glewwe și alții (2011), care iau în considerare 79 de studii realizate în țările în curs de dezvoltare și care concluzionează că, cel puțin la nivelul politicilor, ar trebui să se renunțe la accentul pus pe caracteristicile școlii și profesorilor, ca urmare a unei lipse unei consistențe a rezultatelor care să susțină această idee. Așadar, o soluție ar fi



concentrarea pe studii care iau în considerare caracteristicile sistemelor de învățământ naționale și chiar caracteristicile unor școli particulare și elevilor din acele școli.

Cu toate că aceste teste internaționale au fost criticate pentru că se bazează pe percepțiile subiective ale profesorilor, părinților și elevilor, precum și pentru faptul că elevii nu tratează serios aceste teste, întrucât evaluarea nu este explicit individuală (elevii nu înțeleg foarte clar pentru ce dau aceste teste), ele pot oferi o imagine importantă cu privire la relația dintre mediul familial de proveniență al elevilor și rezultatele la testele de matematică, științe și citire. Mai mult, critica conform căreia aceste teste nu sunt tratate cu seriozitate s-ar putea transforma într-un avantaj întrucât măsoară nivelul real al competențelor transmise de școală, spre deosebire de testele naționale care măsoară mai degrabă gradul de pregătire al individual al elevilor pentru aceste testări.

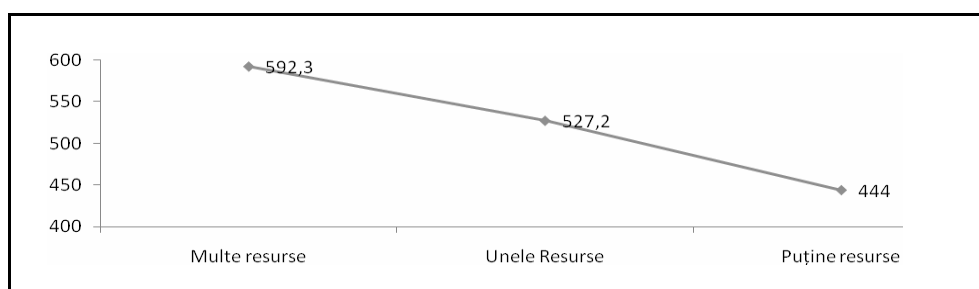
### **ROLUL ȘCOLII ȘI FAMILIEI ÎN DETERMINAREA SUCCESULUI ȘCOLAR ÎN ROMÂNIA**

În țări foste comuniste, precum România, Ungaria sau Slovacia, Iannelli (2003) sugerează că există o relație puternică de asociere între mediul familial de proveniență și rezultatele educaționale măsurate prin șansele de a absolvi diferite nivele de educație. Chiar și cu măsurători ale conceptelor bazate pe percepții subiectiv, Ivan și Cristei (2011) arată că în țările din sud-estul Europei, inclusiv România, există o corelație între așteptările părinților privind nivelul de educație care va fi atins de proprii copii și percepția acestora cu privire la realizările școlare ale propriilor copii. De asemenea, participarea la ședințele cu părinții sau oferirea de sprijin în efectuarea temelor pentru acasă nu au avut un impact semnificativ asupra realizărilor școlare ale elevilor așa cum sunt ele percepute de părinți (Ivan și Cristei, 2011). Nu în ultimul rând, în cele 7 țări incluse în analiză resursele familiale influențează semnificativ performanța școlară. Variabilele care au avut un efect semnificativ din punct de vedere statistic au fost: nivelul de educație al mamei, numărul de cărți din bibliotecă (indicator al capitalului cultural), resursele financiare ale familiei și așteptările părinților cu privire la nivelul de educație care va fi atins de propriul copil (de exemplu, performanța școlară este semnificativ mai mare dacă părinții cred că propriul copil va urma studii superioare, comparativ cu cei care cred că propriul copil se va opri după finalizarea liceului (Ivan și Cristei, 2011). Analize realizate pe date reprezentative pentru elevii de clasa a XII-a colectate în anul 2009, sugerează că elevii de liceu din România care au tatăl cu studii superioare și care apreciază că sunt sprijiniți financiar de părinți, au o probabilitate mai mare să se plaseze în grupul elevilor care au obținut media generală peste 9 în anul anterior (Țoc, 2013). De asemenea, în România se pot observa diferențe între elevi în privința abilităților de citire măsurate în urma

aplicării testărilor PIRLS, pentru anul 2011, în special în funcție de resursele familiale<sup>5</sup> pe care le au la dispoziție, dar și de obiceiurile de citire ale părinților (Țoc și Gheba, 2015). Cei care au proiectat testul au asumat că rezultatele la testele de citire au un impact semnificativ asupra bunăstării economice viitoare, precum și asupra participării active în societate (Mullis și alții 2012: 1). Rezultatele testului PIRLS, aplicat elevilor de clasa a IV-a, sunt raportate pe o scală de la 0 la 1000, însă elevii obțin în general scoruri care variază între 300 și 700. De exemplu, media scorurilor pentru cazul României este 502, iar cea mai ridicată medie a fost 571, obținută de elevii din Hong Kong. În cazul specific al României se pot observa diferențe majore între scorurile medii obținute de elevii care au puține resurse familiale (444), unele resurse familiale (527,2) și multe resurse familiale (592,3). Așadar, în România, încă din școala primară, apar inegalități în privința aptitudinilor de citire ale elevilor, o competență esențială în parcursul educațional al elevilor în școala generală și liceu care e mai ușor de egalizat în primii ani de școală (a se vedea *Figura 1*).

*Figura 1*

**Media scorului la testul de citire în funcție de numărul resurselor familiale**



*Sursa:* Țoc și Gheba, 2015: 88.

Încercând să analizeze fenomenul dintr-o altă perspectivă, Neagu (2011: 1–2) consideră că școala nu are puterea de a modifica factorii exteriori școlii, prin urmare ar trebui acordată mai multă atenție factorilor ce țin de școală, astfel încât sistemul de învățământ românesc să ofere egalitate de șanse definită nu numai prin prisma accesibilității la toate nivelurile, ci și din punctul de vedere al calității educației primite în școli diferite. Neagu pleacă de la premisa că factori precum: pregătirea corpului profesoral, modernizarea infrastructurii materiale a școlilor, înființarea de programe extracurriculare și de sprijin educațional, colaborarea dintre școală și familie,

<sup>5</sup> Au fost incluși mai mulți indicatori pentru a construi index-ul resurselor familiale precum: mediul de rezidență, venitul, educația și ocupația părinților, condiții de învățare (precum propria cameră, computer și conexiune la internet, acces la cărți etc.), implicarea părinților în activități de învățare și pregătire pentru școală, sau percepția acestora privind importanța educației instituționalizate pentru reușita în viață a propriilor copii.

reducerea numărului de elevi dintr-o clasă, fac ca unele școli să ofere educație de calitate, iar altele nu, cu alte cuvinte, acești factori au un impact semnificativ asupra performanțelor elevilor. Utilizând o metodologie calitativă, autoarea analizează impactul unor programe desfășurate în câteva școli asupra performanțelor elevilor, concluzionând că uneori factorii școlari pot adânci dezavantajele ce țin de mediul de proveniență. Programa încărcată, una dintre problemele foarte des menționate în studiile cu privire la problemele sistemului de învățământ, indiferent dacă respondenții sunt profesori, elevi, sau părinți, dezavantajează mai mult pe cei care provin dintr-un mediu familial dezavantajat întrucât nu au condițiile care să le permită să continue învățarea de la școală prin teme pentru acasă, meditații particulare, sau activități extracurriculare. Acestui aspect i se adaugă și factorul *cadre didactice* care în școlile considerate „mai puțin bune” nu sunt la fel de bine pregătite, eventual chiar dezinteresate, prin faptul că nu își doresc să predea în școli defavorizate, dar o fac din lipsa unor alte opțiuni, sau pentru perioade determinate scurte, fluctuante. De asemenea, Neagu confirmă ideea conform căreia în România există școli cu foarte mulți elevi care provin predominant din medii defavorizate, „școlile care reprezintă pentru orice elev ultima opțiune”, la care se adaugă așteptările și aspirațiile foarte scăzute ale părinților, profesorilor și chiar elevilor, lucru care duce la scăderea performanțelor educaționale. Hatos (2008) analizează de asemenea diferențele între școli prin prisma compoziției sociale pe care școlile sau clasele de elevi le au. Cu alte cuvinte, Hatos (2008) discută despre un proces de segregare destul de substanțial între școli mai ales în învățământul secundar unde există mecanisme de selecție precum examenele de capacitate/testările naționale, sau chiar examenele de admitere la liceu. Analizând liceele din orașul Oradea, acesta concluzionează că există o relație direct proporțională între tipul de liceu și compoziția socială a acestuia, dar mai ales între clasele „bune” sau „slabe” ale aceluiași liceu și compoziția socială a acestuia. Liceele care au elevi proveniți din medii sociale avantajate tind să aibă rezultate școlare mai bune, măsurate prin notele acordate de profesori (Hatos, 2008).

Așadar, în cazul României, au fost realizate puține analize statistice care să poată oferi informații cu privire la factorii care influențează performanța școlară. Chiar dacă nu există un consens cu privire la intensitatea relației, a modalității de măsurare și a rezultatelor obținute, ne putem aștepta ca indiferent de caracteristicile țării, mediul familial de proveniență să conteze mai mult decât resursele școlare în determinarea performanței școlare în România, mai ales în contextul puternicei polarizări sociale și a inegalităților în creștere.

### **METODOLOGIA CERCETĂRII ȘI DATELE UTILIZATE**

În această secțiune voi analiza rezultatele obținute la testele de matematică, științe și citire, date din chestionarele aplicate elevilor cu scopul de a colecta informații privind mediul familial de proveniență și caracteristicile individuale ale elevilor și

date rezultate din chestionarele aplicate directorilor despre caracteristicile școlii, sau despre politici și practici din cadrul școlii. Pentru a testa relația dintre variabilele menționate am realizat analize de regresie lineară folosind baza de date de la testele PISA, din anul 2012, pentru cazul României. PISA este o testare trienală, care se realizează la nivel internațional și care măsoară competențele la matematică, științe și citire pentru elevii în vârstă de 15 ani. Scopul central al PISA este acela de a compara performanțele obținute de fiecare țară și de a constitui o bază pentru politici publice sau reforme educaționale menite să îmbunătățească calitatea sistemului de învățământ. Accentul a fost pus pe dimensiunea practică a lucrurilor învățate la școală, urmărindu-se acele cunoștințe și abilități despre care se consideră că sunt necesare în viața cotidiană (OECD, 2014a: 22). Sigur, aceste date ar trebui înțelese în contextul în care ele nu sunt reprezentative pentru tot sistemul de învățământ, ci pentru elevii de 15 ani care au rămas în sistemul de învățământ până la acea dată, care nu au repetat vreun an de școală și care au fost eligibili pentru evaluarea PISA (de Carvalho și alții, 2012: 5).

Baza de date conține 5 074 de observații provenite din răspunsurile oferite de elevi cu vârsta de 15 ani, proveniți din 176 școli din România. Rezultatele raportate iau în considerare numai rezultatele obținute la matematică. Au fost testate aceleași modele și pentru testele la științe și citire, iar rezultatele au fost similare, așadar, concluziile referitoare la performanța școlară măsurată prin scorurile obținute la testele de matematică sunt cu aproximație aceleași, chiar dacă măsurăm performanța școlară prin scorurile obținute la citire sau științe. Scorul mediu obținut de elevii români la matematică a fost de 445, fiind un scor mic raportat la scorul obținut de elevii din Shanghai care au obținut cel mai bun scor mediu 613, dar și față de țările din OECD care au obținut o medie de 494 la testele care măsoară competențele de matematică (OECD, 2014b: 5). Cu alte cuvinte, elevii români se plasează, în medie, puțin mai sus de nivelul 2, dintr-un total de 6 nivele în ceea ce privește competențele la matematică. La acest nivel, elevii pot interpreta situații în contexte care cer inferențe directe precum: calcule de bază, formule, convenții de a rezolva probleme, interpretarea rezultatelor (OECD, 2014b: 61, 68).

Unul dintre aspectele specifice ale testărilor PISA este construirea unor indexuri prin însumarea mai multor variabile care din punct de vedere teoretic măsoară același lucru și care respectă pragul statistic de consistență internă, măsurată prin indicele Crombach  $\alpha$ , de minimum 0,7 (OECD, 2014a: 305–360). Unul dintre indexurile construite pentru a testa rolul mediului familial de proveniență în determinarea unor rezultate educaționale este **indexul statusului economic, social și cultural**<sup>6</sup> (SESC). Acest index este compus prin însumarea a alte 3 indexuri: cel al **posesiunilor familiale** (clasificat în 4 categorii: una care măsoară bunăstarea familiei, una care include posesiunile culturale, una ce include bunurile materiale

---

<sup>6</sup> Logica acestuia este aceea conform căreia statutul socio-economic este în general văzut ca un compus din educație, statut ocupațional și venit.

avute în proprietatea familiei și ultima categorie care vizează aspecte ce au fost considerate resurse educaționale și se regăsesc în familiile elevilor), **indexul celui mai important status al părinților și indexul celui mai înalt nivel de educație al părinților** (a se vedea *Tabelul nr. 1*) (OECD, 2014a: 305–360).

Am testat diferite modele relevante din punct de vedere teoretic pentru determinarea performanței școlare. Scopul central a fost acela de a descoperi modelele care sunt atât puternice în a prezice performanța școlară, cât și simple în termeni de număr de variabile incluse. Machin și McNally (2011) arată că există o relație pozitivă și semnificativă statistic în toate țările incluse în PISA 2009 între indexul SESC, care este considerat un indicator al mediului familial de proveniență și rezultatele obținute la teste, demonstrând astfel că independent de particularitățile sistemelor educaționale și diferențele între ele, SESC are un efect important.

*Tabelul nr. 1*

**Compoziția indexului statusului economic, social și cultural (SESC)**

<b>Indexul statusului economic, social și cultural (SESC)</b>	<b>Indexul posesiunilor familiale</b>	– <i>Index al bunurilor materiale deținute în familie:</i> autoturism, televizor, computer, cameră pentru copil, conexiune la internet etc.; – <i>Index al bunurilor culturale deținute acasă:</i> literatură, poezie, artă; – <i>Index al resurselor educaționale deținute acasă:</i> birou de studiu, un loc liniștit de studiu, un computer care poate fi folosit pentru școală, manuale, cărți de specialitate, dicționar; – <i>Numărul de cărți din bibliotecă.</i>
	<b>Indexul celui mai important status al părinților</b>	Codarea răspunsurilor deschise conform indexului internațional al statusului socioeconomic și ocupațional (ISCO)
	<b>Indexul celui mai înalt nivel de educație al părinților</b>	Cel mai ridicat nivel de educație al părinților, exprimat în ani de școală

*Sursa:* OECD, 2014a: 306–319.

De asemenea, în urma completării chestionarelor de către directori/directoare, a fost construit **indexul resurselor școlare**. Acesta este compus prin însumarea a alte 3 indexuri: indexul care măsoară **lipsa profesorilor calificați în școală** (construit din variabile care măsoară percepția directorilor cu privire la lipsa profesorilor calificați în școală), indexul care măsoară **calitatea infrastructurii fizice** (construit din variabile care măsoară percepția directorilor cu privire la existența unor probleme ce țin de clădire, clase, teren, sisteme de iluminare, încălzire și răcire) și indexul care măsoară **calitatea resurselor educaționale** (construit din itemi ce măsoară percepția directorilor cu privire la existența unui deficit al materialelor de instrucție, echipamente de laborator, computere, softuri și internet, materiale din bibliotecă) (a se vedea *Tabelul nr. 2*).

Tabelul nr. 2

## Compoziția indexului resurselor școlare

<b>Indexul resurselor școlare</b>	<b>Indexul calității infrastructurii fizice</b>	<b>Aprecierea directorului școlii cu privire la:</b> – Deficitul sau insuficiența clădirilor și terenurilor; – Deficitul sau insuficiența sistemelor de încălzire/ răcire și iluminare; – Deficitul sau insuficiența spațiilor pentru instrucție (ex.: clase).
	<b>Indexul calității resurselor școlare educaționale</b>	<b>Aprecierea directorului școlii cu privire la:</b> – Deficitul sau insuficiența echipamentelor din laboratoarele de științe; – Deficitul sau insuficiența materialelor de instrucție (ex.: manuale); – Deficitul sau insuficiența computerelor pentru instrucție; – Lipsa sau insuficiența conexiunii la internet; – Deficitul sau insuficiența softurilor pe computer pentru instruire; – Deficitul sau insuficiența materialelor din bibliotecă.
	<b>Indexul lipsei profesorilor calificați în școală</b>	<b>Aprecierea directorului școlii cu privire la:</b> – Lipsa profesorilor de știință calificați; – Lipsa profesorilor de matematică calificați; – Lipsa profesorilor de limba română calificați; – Lipsa profesorilor calificați la celelalte discipline.

Sursa: OECD, 2014a: 343–349.

## ANALIZA DATELOR

Pentru a testa care este rolul resurselor școlare și al mediului familial de proveniență asupra performanței școlare am realizat analize de regresie lineară *pas cu pas* (stepwise regression analysis), toate variabilele nivel de măsurare numeric. În Tabelul nr. 3 sunt prezentate valorile descriptive pe care le au indexurile derivate din chestionarul aplicat elevilor și rezultatele obținute la testele de matematică, citire și științe. Media scorurilor obținute de elevii români este mult sub media țărilor OECD (care e 494 la matematică, 496 la citire și 501 la științe) (OECD, 2014b: 19). Comparativ cu alte țări postsocialiste, elevii români au obținut scoruri mai bune numai față de elevii bulgari la matematică și citire însă mai slabe la științe<sup>7</sup>. În toate celelalte țări, inclusiv Serbia și Rusia, scorurile la toate cele 3 discipline sunt mai ridicate, așadar elevii din sistemul de învățământ românesc au abilități mai reduse de a aplica cunoștințe și de a extrapola din ce au învățat, comparativ cu elevii altor țări.

<sup>7</sup> Media la testul de matematică în Bulgaria este de 439, la citire de 436, iar la științe 446 (OECD, 2014b: 19).

Tabelul nr. 3

## Statistică descriptivă – indexuri derivate din chestionarul aplicat elevilor și scorurile la teste

	N	Minimum	Maximum	Medie	Abatere standard
Scorul la matematică	5 074	208,9	770,5	445	80,3
Scorul la științe	5 074	183,7	756	439	78,6
Scorul la citire	5 074	16,8	737,9	438	89,9
Indexul statusului economic, social și cultural (SESC)	5 055	-5,7	2,5	-0,5	0,9
Cel mai important status ocupațional al părinților	4 589	11	89	43,2	21,5
Posesiuni familiale	5 066	-6,3	4	-0,6	1
Cel mai ridicat nivel de educație al părinților în ani	5 048	3	16	13,6	2,3
Bunuri culturale deținute în familie	4 977	-1,5	1,3	0,4	0,9
Bunuri materiale deținute în familie	5 064	-4,75	3	-0,9	1
Resurse educaționale deținute în familie	5 038	-3,9	1,1	0,003	1

Într-o primă etapă am analizat relația dintre statusul economic, social și cultural (SESC) și scorurile obținute la matematică pentru cazul României. În Tabelul nr. 4 sunt prezentate rezultatele regresiei lineare, unde se poate observa un efect destul de important și semnificativ din punct de vedere statistic. Variabila dependentă este scorul plauzibil la matematică<sup>8</sup>, iar variabila independentă este indexul statusului economic, social și cultural. Se poate observa că prin creșterea unui punct pe scala indexului SESC, crește scorul la matematică cu 37 de puncte (a se vedea coeficientul B). Relația este destul de importantă având în vedere valorile pe care indexul le poate lua (minimum este -5,66, iar maximum este 2,46). Așadar putem spune că mediul familial de proveniență, operaționalizat prin folosirea unor indicatori ce măsoară statusul economic, social și cultural, a afectat într-o măsură importantă rezultatele la testele care măsoară competențele de matematică, iar în cazul testelor de citire și științe rezultatele sunt similare. Coeficientul  $R^2$  indică cât de mult din variabilitatea totală a variabilei dependente (scorul la matematică) în jurul mediei poate fi explicată de variația variabilei independente (SESC). Astfel modelul explică 19% din variabilitatea totală în jurul mediei a scorului obținut de elevi la matematică.

Tabelul nr. 4

## Sumarul analizei de regresie lineară (variabila dependentă: scorul la matematică)

	B	Eroare Std.	$\beta$	t	$R^2$
Constant	463,4	1,1		408,7	0,19
SESC	37,4	1	0,43**	34,2	

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

<sup>8</sup> Valorile plauzibile sunt o reprezentare a intervalului în care se încadrează abilitățile pe care un elev le poate avea, cu alte cuvinte nu sunt estimate direct abilitățile elevilor ci probabilitatea distribuției abilității unui elev.

Având în vedere că cele 3 indexuri care alcătuiesc SESC au fost incluse din considerente teoretice, am ales testez efectele individuale ale celor 3 indexuri asupra rezultatelor la testele de matematică, citire și științe. Cel mai ridicat nivel de educație al părinților a fost măsurat prin numărul total de ani petrecuți în școală. Indexul celei mai importante ocupații a părinților a fost obținut din utilizarea întrebărilor deschise care ulterior au fost codificate în 4 coduri ISCO (OECD, 2014a: 55). Ulterior a fost codificat folosindu-se de metodologia indexului internațional al statusului socioeconomic și ocupațional (Ganzeboom, 2010). Indexul posesiunilor familiale este construit din mai multe indexuri: indexul bunurilor deținute în familie (autoturism, televizor, computer, dormitor pentru copii etc.), indexul posesiunilor culturale (literatură, poezie, artă) și indexul resurselor educaționale deținute acasă de elev.

Rezultatele regresiei multivariate arată că pentru fiecare unitate care crește pe scala celui mai important status ocupațional al părinților, este așteptată o creștere cu 1,2 puncte în distribuția scorurilor la matematică, ținând constante toate celelalte variabile. De asemenea, pentru fiecare punct al distribuției posesiunilor familiale, este așteptată o creștere cu 16,5 puncte în distribuția scorurilor la matematică. Nu există o dependență lineară și semnificativă statistic a mediei scorurilor obținute la matematică față de indexul celui mai ridicat nivel de educație al părinților. Așadar, educația părinților, măsurată în numărul de ani de educație, nu a avut un efect semnificativ din punct de vedere statistic asupra scorurilor obținute la matematică, acest lucru fiind valabil și în cazul scorurilor obținute la testele de citire, iar în cazul rezultatelor obținute la știință efectul a fost semnificativ, însă foarte mic. Astfel, puterea explicativă a indexului care măsoară statusul economic, social și cultural este dată numai de două dintre componente. Indexul celui mai important status ocupațional al părinților are cel mai puternic efect asupra performanțelor obținute la teste, posesiunile familiale plasându-se pe locul al doilea (a se vedea *Tabelul nr. 5*).

Tabelul nr. 5

## Sumarul analizei de regresie lineară (variabila dependentă: scorul la matematică)

	B	Eroare Std.	$\beta$	t	$R^2$
Constant	400,8	7,5		53,4	0,21
Cel mai ridicat status ocupațional al părinților	1,2	0,06	0,36**	21,1	
Posesiuni familiale	16,5	1,2	0,2**	13,6	
Cel mai ridicat nivel de educație al părinților	0,4	0,6	0,01	0,7	

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

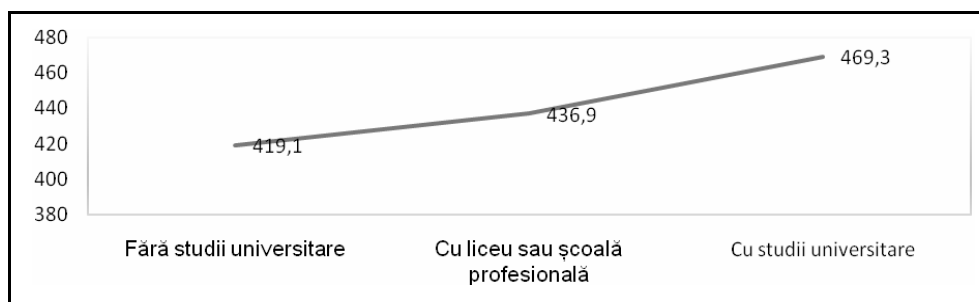
Așadar, dacă luăm în considerare datele PISA, pentru cazul României numărul de ani de școlaritate nu are un efect direct asupra rezultatelor școlare. Studii anterioare pentru cazul României sugerează că diferențele sunt semnificative mai ales între grupul elevilor care are părinți cu școală postliceală sau studii universitare și grupul celor cu părinți care au absolvit maximum studii liceale (Ivan, 2009; Țoc, 2013).



De altfel, dacă luăm în considerare cel mai înalt nivel educațional atins de părinți, diferențele între mediile obținute la testele de matematică între grupuri sunt destul de ridicate. Elevii care au cel puțin un părinte cu studii universitare au o probabilitate mai mare să aibă scoruri mai ridicate decât cei care nu au niciun părinte cu studii superioare, sau decât elevii care au cel puțin un părinte cu liceu sau școală postliceală (a se vedea *Figura 2*).

Figura 2

Media scorului la testul de matematică în funcție de tipul de educație finalizat de părinți



Așadar, nivelul de educație atins de cel puțin unul dintre părinți este important în prezicerea rezultatelor școlare. De asemenea, este important de menționat că educația părinților, măsurată în anii de școlaritate, influențează statutul ocupațional dobândit, așadar, educația chiar și măsurată prin numărul de ani de școală are un efect indirect asupra rezultatelor la matematică (a se vedea *Tabelul nr. 6*). Acest lucru este explicat de faptul că scala statutului ocupațional este construită ținându-se cont de nivelul competențelor și calificărilor obținute în sistemul educațional.

Tabelul nr. 6

Sumarul analizei de regresie lineară care determină statutul ocupațional al părinților

	B	Eroare Std.	$\beta$	t	$R^2$
Constant	-14,8	1,8		-7,9	0,18
Cel mai ridicat nivel educațional al părinților	4,2	0,1	0,42**	31,3	

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

Pentru că nu are un efect semnificativ din punct de vedere statistic, am decis excluderea din analiza de regresie a indexului care măsoară cel mai ridicat nivel de educație al părinților, măsurat prin numărul de ani finalizați în învățământ, iar modelul, deși mai simplu, păstrează aceeași putere explicativă.

Având în vedere că indexul posesiunilor familiale a fost la rândul său compus din alte 3 indexuri care conțin mai multe variabile, în următoarea etapă am analizat care dintre cele 3 au un impact mai important. Separarea lor este importantă, întrucât tipurile de bunuri deținute pot avea semnificații diferite. De exemplu, elevii care

dețin în familie bunuri care pot fi considerate o formă de capital cultural, pot fi asociați cu reprezentanții unei elite culturale care e avantajată de practicile și valorile promovate de sistemul de învățământ și de profesori (Bourdieu și Passeron, 1977; DiMaggio, 1982; Jung-Sook și Bowen, 2006). De asemenea, există dovezi empirice potrivit cărora resursele educaționale din familie<sup>9</sup> și bunurile materiale deținute de părinți pot fi un factor explicativ important pentru performanțele elevilor<sup>10</sup> (Teachman, 1987; Marks și alții 2006; Țoc și Gheba 2015).

Rezultatele analizei de regresie arată că indexul bunurilor materiale deținute în familie care ia în considerare posesiuni precum: autoturism, televizor, computer, cameră pentru copil, conexiune la internet etc., nu are un efect semnificativ din punct de vedere statistic asupra performanței obținute la matematică (a se vedea *Tabelul nr. 7*). Așadar, acest index care măsoară bunăstarea economică a familiei, măsurată prin deținerea de bunuri materiale influențează puțin rezultatele obținute la teste. Cu alte cuvinte, nu bunurile în sine determină succesul școlar, efectul direct asupra rezultatelor la teste fiind mai degrabă al ocupației părinților. Celelalte două tipuri de bunuri au un efect direct, cel mai important fiind al bunurilor culturale.

*Tabelul nr. 7*

**Sumarul analizei de regresie lineară (variabila dependentă: scorul la matematică)**

	B	Eroare Std.	$\beta$	T	$R^2$
Cel mai important status ocupațional al părinților	1,2	0,05	0,35**	23,2	0,22
Bunuri culturale deținute în familie	15,5	1,4	0,17**	10,9	
Bunuri materiale deținute în familie	1,3	1,3	0,01	1	
Resurse educaționale deținute în familie	8,3	1,3	0,1**	6,5	

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

Astfel, putem spune că puterea explicativă a indexului care măsoară statusul economic, social și cultural este dată de numai o parte a indicatori care îl compun. Statusul ocupațional al părinților are cel mai important efect, urmat de bunurile culturale deținute în familie și de resursele educaționale deținute acasă. Cel mai ridicat nivel de școlaritate măsurat prin numărul de ani petrecuți în școală nu are un efect direct, semnificativ din punct de vedere statistic, asupra rezultatelor obținute la matematică, ci mai degrabă indirect prin efectul pe care educația îl are asupra statusului ocupațional al părinților, asupra bunurilor culturale deținute în familie și resurselor educaționale deținute în familie. Există totuși diferențe importante între scorul mediu atins de elevii ai căror părinți au studii universitare, comparativ cu cei care nu au.

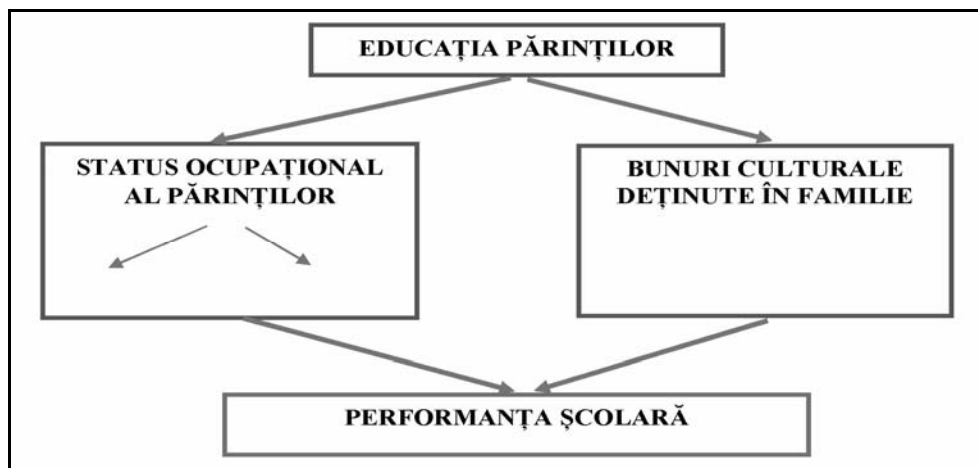
<sup>9</sup> Există situații în care aceste resurse au fost considerate forme de capital cultural (Jung-Sook și Bowen, 2006; Teachman, 1987).

<sup>10</sup> Resursele educaționale deținute acasă urmăresc dacă elevii au un birou de studiu, un loc liniștit de studiu, un computer care poate fi folosit pentru școală, manuale, cărți de specialitate, dicționar; Bunurile materiale ale familiei sunt considerate aspecte precum: autoturism, televizor, computer, cameră pentru copil, conexiune la internet etc.

În ceea ce privește tipurile de bunuri, există o corelație importantă între bunurile culturale și resursele educaționale deținute acasă ( $r = 0,49$ ;  $p < 0,01$ ). Deși indexul posesiunilor culturale este construit din numai 3 itemi: deținerea acasă de literatură clasică, cărți de poezie și opere de artă, acesta are un efect mai important comparativ cu indexul resurselor educaționale de acasă, compus din indici precum: deținerea unui birou pentru studiu, a unei camere liniștite pentru învățare, a unui computer care poate fi folosit pentru activitățile legate de școală, a unor softuri educaționale sau cărți care pot ajuta la activitățile legate de școală, precum cărți tehnice de specialitate sau dicționare. Cu alte cuvinte, capitalul cultural al părinților în sensul lui Bourdieu și Passeron (1977) și operaționalizat în studii cantitative de DiMaggio (1982) are un efect puternic asupra performanțelor școlare. Acest lucru este explicat de Bourdieu (1977 în DiMaggio, 1982: 190) prin faptul că „profesorii comunică mai ușor cu elevi care participă în culturile statusului de elită, le acordă mai multă atenție și asistență specială, îi percep ca fiind mai inteligenți sau înzestrați comparativ cu cei care nu au capital cultural”. Resursele educaționale, la fel și bunurile materiale deținute acasă au mai degrabă un efect mediat de statutul ocupațional al părinților. De asemenea, educația are de asemenea un rol important de mediere în relația dintre capitalul cultural și rezultatele școlare, existând o corelație pozitivă între educația părinților măsurată prin numărul de ani petrecuți în sistemul educațional și bunurile culturale deținute în familie. În *Figura 3* este prezentată relația dintre indexurile care influențează performanța școlară a elevilor, măsurată prin rezultatele la testările PISA, fără a include în model și variabilele ce țin de resursele școlare.

Figura 3

**Relația dintre variabilele care măsoară mediul familial de proveniență al elevilor și performanța școlară a acestora**



Pentru parcimonia modelului, dar și pentru că există o corelație pozitivă puternică între bunurile culturale și resursele educaționale, am păstrat numai indexul

posesiunilor culturale și indexul celui mai ridicat status ocupațional al părinților întrucât au cel mai important efect direct. Pentru a înțelege însă magnitudinea mediului familial de proveniență al elevilor, măsurat prin cele două indexuri este importantă și introducerea unor indexuri care măsoară resursele școlilor. *Tabelul nr. 8* prezintă valorile indexurilor rezultate din chestionarul aplicat directorilor școlilor incluse în studiul PISA.

*Tabelul nr. 8*

**Statistică descriptivă – indexuri derivate din chestionarul aplicat directorilor de școală**

	N	Minimum	Maximum	Medie	Abatere standard
Calitatea infrastructurii fizice	178	-1,5	1,3	0,2	0,7
Calitatea resurselor educaționale din școală	178	-2,7	2	0,2	0,8
Lipsa profesorilor calificați în școală	178	1,1	2,9	-0,5	0,7

Într-o primă fază am testat cele trei indexuri care măsoară impactul resurselor școlare asupra performanței la matematică. Se poate observa că puterea explicativă a modelului este mult mai mică, comparativ cu cel anterior ( $R^2 = 0,04$ ). Acesta explică numai 4% din variabilitatea totală în jurul mediei a scorului obținut de elevi la matematică. Scorurile negative ale coeficienților în cazul calității infrastructurii fizice și a lipsei profesorilor calificați în școală se pot explica prin faptul că scalele nu au fost inversate. Astfel, cea mai mare valoare a scalei indică faptul că: directorii apreciază că lipsa profesorilor calificați sau calitatea infrastructurii fizice afectează negativ capacitatea școlii de a instrui elevii (OECD, 2014a: 347–348). În cazul indexului *calității resurselor educaționale* scala a fost inversată, prin urmare valorile pozitive înseamnă că directorii apreciază că resursele educaționale nu influențează prea mult capacitatea școlii de a instrui elevii. Deși toate cele 3 indexuri au un efect semnificativ din punct de vedere statistic, efectele individuale sunt destul de mici, iar cel mai important este indexul care măsoară calitatea resurselor școlare educaționale (a se vedea *Tabelul nr. 9*).

*Tabelul nr. 9*

**Sumarul analizei de regresie lineară (variabila dependentă: scorul la matematică)**

Index	B	Eroare Std.	$\beta$	t	$R^2$
Calitatea infrastructurii fizice	-11,1	1,9	-0,1**	-5,8	0,04
Calitatea resurselor educaționale din școală	21,2	1,7	0,21**	12,6	
Lipsa profesorilor calificați în școală	-12,5	1,5	-0,11**	-8,1	

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

În momentul în care au fost introduse în analiză și cele două indexuri care măsoară mediul familial de proveniență, puterea explicativă a întregului model nu este fundamental diferită de modelul în care nu au fost incluse resursele școlare. Dintre cele trei indexuri care măsoară resursele școlii, cel care măsoară calitatea

resurselor educaționale are cel mai important rol. Efectul celorlalte două indexuri care măsoară infrastructura fizică și lipsa profesorilor calificați în școală este unul mic (a se vedea *Tabelul nr. 10*).

*Tabelul nr. 10*

**Sumarul analizei de regresie lineară (variabila dependentă: scorul la matematică)**

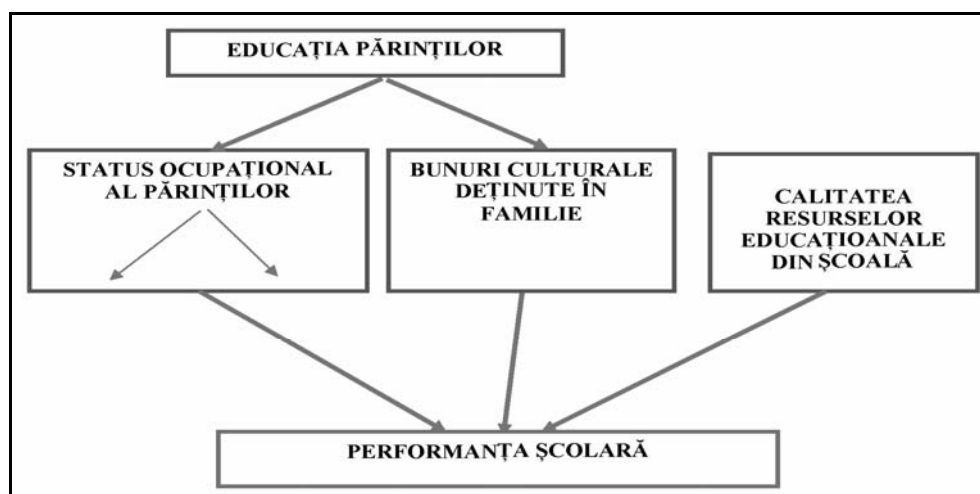
Index	B	Eroare Std.	$\beta$	t	$R^2$
Cel mai important status ocupațional al părinților	1,2	0,05	0,33**	24,4	0,23
Bunuri culturale deținute în familie	19,5	1,2	0,21**	15,3	
Calitatea infrastructurii fizice	-8,2	1,8	-0,07**	-4,6	
Calitatea resurselor educaționale din școală	14,2	1,6	0,15**	9	
Lipsa profesorilor calificați în școală	-6	1,4	-0,05**	-4,2	

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

Ținând cont de criteriul parcimoniei, consider că un model cu 3 variabile independente ar putea fi relevant pentru cazul României. Cel mai important factor care explică performanța școlară este statutul ocupațional al părinților, urmat de capitalul cultural al familiei și de calitatea resurselor școlare educaționale. Acest model explică aproximativ 20% din variabilitatea rezultatelor școlare în jurul mediei. Acest procent se păstrează și dacă schimbăm variabila dependentă, scorurile obținute la testele de știință și citire fiind de asemenea determinate de cele 3 indexuri, iar efectele individuale păstrează aceeași ordine. Aceste rezultate confirmă ipoteza conform căreia e mai puțin probabil ca școala să producă schimbare socială și că e posibil să discutăm în termenii unei reproduceri sociale și culturale a claselor sociale, factorii cei mai importanți în acest proces fiind statutul lor ocupațional și de deținerea unor bunuri culturale.

*Figura 4*

**Determinanți ai performanței școlare**



Este important de subliniat faptul că cele 3 indexuri au un efect asupra scorurilor obținute la testarea PISA care reprezintă o evaluare a competențelor de bază, considerate a fi necesare în societatea actuală. Un aspect important este că elevii sunt în clasa a IX-a, adică la liceu. Prin urmare, rezultatele sunt reprezentative pentru grupul elevilor care au continuat în sistemul de învățământ. Dacă asumăm că mediul familial de proveniență are un efect și înainte de admiterea la liceu asupra performanței școlare, măsurată inclusiv prin supraviețuirea elevilor în sistem, atunci putem concluziona că în urma realizării selecției de la gimnaziu către liceu, au fost eliminați elevii care au părinți cu un statut ocupațional sau capital cultural scăzut. Așadar, este foarte probabil ca mediul familial de proveniență să aibă un efect și mai puternic înainte de admiterea la liceu, când încă nu s-a realizat o selecție. Mai mult, faptul că testările PISA nu reprezintă o evaluare individuală a fiecărui elev, ci o evaluare a performanței sistemului de învățământ ca întreg, a determinat cel mai probabil o mobilizare scăzută a elevilor în vederea obținerii unor scoruri ridicate. Mediul familial de proveniență s-ar putea să aibă un efect și mai substanțial la examenele care determină selecția în diverse trepte din învățământ, unde posibilitatea investițiilor în meditații particulare sau în cursuri extracurriculare poate conferi avantaje semnificative anumitor elevi.

## CONCLUZII

Ideea conform căreia rezultatele școlare și obținerea unui anumit nivel educațional sunt influențate de mediul familial de proveniență este o problemă ignorată în majoritatea politicilor educaționale din România. Acest lucru are loc pentru că s-a considerat că instituția școlii oferă din punct de vedere formal egalitate de șanse și ulterior aplică mecanisme generale de ascensiune în sistem pe bază de abilități, talent și efort. Este important însă ca școlile să se întrebe ce alți factori în afară de cei individuali pot avea un efect asupra performanțelor școlare și ascensiunii educaționale a elevilor și mai ales, ce rol ar trebui să își asume instituțiile educaționale pentru a oferi tuturor elevilor șanse egale de a obține performanță școlară. Chiar dacă pare la simțul comun că mediul social și familial au un efect asupra performanței obținute în școală, instituțiile de învățământ din România nu par să considere acest aspect ca fiind împotriva ideii de asigurare a egalității de șanse. Problema elevilor proveniți din medii sociale dezavantajate este văzută mai degrabă în termenii remontării unui „decalaj economic și socio-cultural” față de un univers normativ familiar pentru elevii proveniți din medii privilegiate. Acest lucru este deosebit de important întrucât responsabilitatea școlii pentru eșecul în sistem al unui copil este considerată mai degrabă neesențială, chiar și în condițiile ideii de „învățământ obligatoriu”.

Sistemul de învățământ oferă rareori acces la mecanismele prin care elevii proveniți din medii dezavantajate pot „recupera” dezavantajele cu care încep școala. De obicei, pentru ca un elev dintr-un mediu dezavantajat să ajungă la un

nivel perceput asemănător cu al unui elev avantajat, primul trebuie să depună mult mai mult efort și chiar să își schimbe anumite valori care i-au fost transmise în familie. Deși probabilitatea este mică, în condițiile în care se întâmplă acest lucru, școlile trebuie să devină conștiente de faptul că impun anumite norme care din perspectiva lor determină reușita școlară, care în multe cazuri se află în opoziție cu cele din familie.

În acest articol am arătat că în cazul României performanța școlară măsurată prin rezultatele obținute la testările PISA este influențată mai degrabă de mediul familial de proveniență și mai puțin de resursele școlare. Relația este una pozitivă, astfel cu cât mediul de proveniență are caracteristici mai apropiate de ceea ce numim un statut privilegiat în societatea românească, cu atât șansa de a obține rezultate bune la testele de citire, matematică și științe de către elevii de clasa a IX-a este mai mare. Dintre caracteristicile ce țin de familie, cel mai important efect l-a avut statusul ocupațional al părinților, urmat de efectul capitalului cultural, măsurat prin bunurile culturale deținute în familie. Dintre resursele școlare, calitatea resurselor educaționale din școală are de asemenea un efect asupra rezultatelor obținute la teste, însă mai mic decât factorii ce țin de familie. A avea un status ocupațional scăzut poate însemna pentru o familie insuficiența veniturilor și un nivel educațional mai degrabă scăzut. De asemenea, prestigiul ocupațional reprezintă un aspect important al statusului, percepțiile sociale fiind influențate de pozițiile ocupaționale ale acestora, în funcție de tipul de societate. În România postsocialistă una dintre problemele majore este sărăcia<sup>11</sup>, prin urmare, veniturile generate de statutul ocupațional ar putea să fie relevante. Pe de altă parte, un efect individual important este cel al bunurilor culturale (literatură, poezie, artă), care reprezintă mai degrabă o formă de capital simbolic a indivizilor ce implică adesea transmiterea în familie a „valorilor potrivite” pentru a reuși în societate. În ceea ce privește calitatea resurselor educaționale școlare (care este măsurată mai degrabă ca un deficit de echipamente, softuri, internet, materiale pentru instrucție) putem vorbi despre un efect important comparativ cu calitatea infrastructurii fizice și cu lipsa profesorilor calificați din școală, cu mențiunea că aceste variabile reprezintă aprecieri subiective ale directorilor din școli. Chiar dacă efectul nu este la fel de important precum al indicatorilor ce țin de mediul familial de proveniență, rămâne o discuție deschisă cu privire la cum afectează lipsa acestor resurse calitatea învățării și performanța școlară. Cercetări ulterioare ar trebui să investigheze într-o măsură mai mare rolul calității predării asupra rezultatelor obținute. Există o retorică importantă în societatea românească conform căreia calitatea școlii e dată de calitatea profesorilor și specific a actului de predare, însă acest lucru este dificil de operaționalizat într-un studiu cantitativ.

În același timp, nivelul de școlaritate al părinților, operaționalizat prin numărul de ani finalizați în învățământ, nu a avut un efect semnificativ din punct de vedere

---

<sup>11</sup> Persoanele aflate în risc de sărăcie sau excluziune socială în 2015 reprezentau 37,3% potrivit datelor oferite de Eurostat, accesat în Septembrie 2016, indicator: ilc\_peps01.

statistic asupra performanțelor școlare. Însă în acest caz, a fost testată o relație lineară, așadar, fiecare an suplimentar de educație nu reprezintă în mod necesar o probabilitate mai mare de a obține un scor mai mare la testări. Dacă schimbăm nivelul de măsurare al variabilei *educație* într-unul ordinal, se poate observa că probabilitatea de a obține rezultate bune la teste crește dacă elevii se plasează în grupul celor care au părinți cu educație universitară. Așadar, atingerea unor praguri în sistemul educațional poate avea un efect asupra performanțelor obținute de elevi. Nivelul educațional atins influențează totuși veniturile și prestigiul ocupațional, componente care formează statusul ocupațional al părinților, prin urmare discutăm cel puțin despre un efect indirect al educației părinților.

Folosirea testărilor PISA în studiile din sociologia educației este criticată, pe de o parte, pentru că elevii nu iau în serios examinările și pe de altă parte, pentru că variabilele care măsoară mediul familial de proveniență, respectiv resursele școlii, sunt bazate fie pe aprecieri subiective ale personalului didactic, fie pe percepții ale elevilor. Având în vedere numărul mic de studii din România care au analizat factorii generatori de performanță școlară, acest articol oferă o imagine cu privire la relațiile dintre factorii familiali, școlari și rezultatele la testări. Această analiză este importantă în măsura în care, într-o situație ideală, diferențele dintre rezultatele școlare ale elevilor nu ar trebui să varieze foarte mult nici între școli, nici în funcție de mediul familial de origine ale elevilor. Fiind o instituție meritocratică, diferențele pot fi acceptabile numai în condițiile în care performanța școlară e determinată de eforturile și abilitățile individuale (McNamee și Miller, 2009: 2). De asemenea, această dimensiune este relevantă în condițiile existenței unui discurs aproape generalizat cu privire la lipsa unor resurse școlare (în special de infrastructură și capital uman) ce determină imposibilitatea obținerii de performanțe de către sistemul de învățământ. În acest context, o schimbare de strategie în privința distribuției resurselor pentru îmbunătățirea accesului la educație ar fi dezirabilă și ar trebui să ia în considerare astfel de studii.

În condițiile în care cei mai importanți factori care determină performanța școlară sunt capitalul cultural al părinților și ocupația părinților, aceste rezultate sugerează că politicile educaționale nu prea pot compensa pentru dezavantajul sociocultural al elevilor. Factorii ce țin de mediul familial influențează prin practicile de socializare atitudinile, valorile, abilitățile lingvistice, gândirea logică, aspirațiile și așteptările față de educație etc. Așadar, un prim pas pentru reducerea inegalităților este analiza modalității de raportare a școlii la elevi în funcție de capitalul cultural deținut acasă și de ocupația părinților.

Performanțele au fost determinate prin intermediul unor testări care urmăresc competențele de bază și rezolvarea de probleme practice aplicate la viața reală. Din acest punct de vedere aceste testări evaluează mai degrabă competențele reale decât notele obținute la școală. În România, credibilitatea notelor obținute în școală este mică, existând discuții numeroase cu privire la dificultatea sau ușurința cu care profesorii acordă note în funcție de tipul de școală. Inclusiv Ministerul Educației



apreciază că notele de la testările naționale reprezintă o măsură obiectivă a performanței școlare, fiind indezirabil ca diferențele între notele din școală și cele de la testări să fie mari (clasamentul școlilor gimnaziale elaborat de minister plasează pe primele locuri școlile care oferă note cât mai apropiate de rezultatele obținute la testările de la finalul clasei a VIII-a). De asemenea, critica generală conform căreia testărilor PISA nu le este acordată importanță suficientă nu se aplică în România, obiectivul enunțat de minister fiind de îmbunătățire a performanțelor la aceste teste. Singura problemă rămâne dezinteresul elevilor față de aceste teste, în condițiile în care ei nu sunt notați individuali pe ele, însă se poate argumenta că acest lucru poate oferi o imagine mai apropiată de realitate, comparativ cu testările naționale care sunt pregătite foarte mult în afara sistemului educațional.

### REFERINȚE

- Apple, M., Ball, S., Gandin, L. A. (eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, New York, Routledge, 2010.
- Baker, D., Goesling, B., LeTendre, G., *Socioeconomic Status, School Quality, and National Economic Development: A Cross-National Analysis of the “Heyneman-Loxley Effect” on Mathematics and Science Achievement*, in “Comparative Education Review”, vol. 46, no. 3, 2012, pp. 291–312.
- Blau, P., Duncan, O., *The American Occupational Structure*, New York, John Wiley & Sons, 1967.
- Bourdieu, P., Passeron, J., *Reproduction: In Education, Society and Culture*, London, Sage Publications, 1977.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W., Pollak, R., *Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries*, in “American Journal of Sociology”, vol. 114, no. 5, 2009, pp. 1475–1521.
- Brese, F., Mirazchiyski, P., *Measuring Students’ Family Background in Large-Scale International Education Studies*, in “IERI Monograph Series Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments”, Special Issue no. 2, 2013.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., Gaviria, J. L., *Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis*, in “Educational Research Review”, vol. 14, 2015, pp. 33–46.
- Coleman, J., et al., *Equality of Educational Opportunity*, Washington DC, US GPO, 1966.
- De Carvalho, M., Gamboa, L. F., Waltenberg, F. *Equality of Educational Opportunity Employing PISA Data: Taking Both Achievement and Access into Account*, in “Working Papers Series, Society for the Study of Economic Inequality”, ECINEQ WP, 2012, – 277.
- DiMaggio, P., *Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students*, in “American Sociological Review”, vol. 47, no. 2, 1982, pp. 189–201.
- Gamoran, A., Long, D., *Equality of Educational Opportunity: a 40-Year Retrospective*, in “WCER Working Paper”, no. 9, University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research, 2006.
- Ganzeboom, H., *A new international socioeconomic index [ISEI] of occupational status for the International Standard Classification of Occupation 2008 [ISCO-08] constructed with data from the ISSP 2002–2007; with an analysis of quality of occupational measurement in ISSP*. Presented at: “Annual Conference of International Social Survey Programme”, Lisbon, 1 May, 2010.

- Glewwe, P., Hanushek, E., Humpage, S., Ravina, R., *School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010*, in "Working Paper No. 17554". Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2011, available online at <http://www.nber.org/papers/w17554>.
- Hatos, A., *Impactul Segregării și diferențierii asupra performanțelor școlare ale elevilor din clasele 10–12. O analiză multinivel*, în „Calitatea vieții”, nr. 1–2, 2008, pp. 141–158.
- Hallinan, M., *Equality of Educational Opportunity*, in "Annual Review of Sociology", vol. 14, 1988, pp. 249–268.
- Hallinan, M., Two Research Traditions in the Sociology of Education, in Blau, J., (ed.), *The Blackwell Companion to Sociology*, Blackwell Publishing, 2001, pp. 361–374.
- Hanushek, E., Luque J., *Efficiency and equity in schools around the world*, in "Economics of Education Review", vol. 22, 2003, pp. 481–502.
- Heyneman, S., Loxley, W., *The Effect of Primary-School Quality on Academic Achievement Across Twenty-nine High – and Low-Income Countries*, in "American Journal of Sociology", vol. 88, no. 6, 1983, pp. 1162–1194.
- Iannelli, C., Parental Education and Young People's Educational and Labour Market Outcomes: A Comparison across Europe, in Kogan, I., Muller, W., (eds.), *School-to-Work Transitions in Europe: Analyses of the EU LFS 2000 Ad Hoc Module*, Mannheim, Mannheimer Zentrum fur Europaische Sozialforschung, 2003, pp. 27–53.
- Ivan, C., Cristei, A., *Parental Involvement as a Key-Determinant for Equal Educational Chances: Evidence from Seven South Eastern European Countries*, în „Revista de cercetare și intervenție socială”, vol. 34, 2011, pp. 73–114.
- Ivan, C., Arhitectura instituțională din România, suport al egalității de șanse? Criterii și mecanisme sociologice explicative, în Bulai, A., (ed.), *Reconstrucție instituțională și birocratie publică în România*, București, Fundația Societatea Reală, 2009.
- Jencks, C. și alții, *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books, 1972.
- Junk-Sook, L., Bowen, L., *Parental Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children*, in "American Educational Research Journal", vol. 43, no. 2, 2006, pp. 193–218.
- Machin, S., McNally, S., *The Evaluation of English Education Policies*, in "CEE Discussion Paper", no. 131, 2011.
- Mahuteau, S., Mavromaras, K., *An Analysis of the Impact of Socioeconomic Disadvantage and School Quality on the Probability of School Dropout*, in "NLS Working Paper Series. Working Paper", no. 197, Adelaide, Australia, National Institute of Labour Studies, 2013.
- Marks, G., Cresswell, J., Ainley, J., *Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors*, in "Educational Research and Evaluation", vol. 12, no. 2, 2006, pp. 105–128.
- McNamee, S., Miller, R., *The Meritocracy Myth*, (2nd edition), Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield Publishers, 2009.
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P., Drucker, K., *PIRLS: 2011 International Results in Reading*, Boston TIMSS & PIRLS International Study Center and Amsterdam International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2012.
- Neagu, G., „Efectul școală” asupra performanțelor educaționale ale elevilor, în „Calitatea vieții”, nr. 3, 2011, pp. 239–266.
- OECD, *Against the Odds. Disadvantaged Students who Succeed in School*, OECD Publishing, 2011.
- OECD, *PISA 2012 Technical Report*, OECD Publishing, 2014a.
- OECD, *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*, OECD Publishing, 2014b.
- Rivkin, S., Hanushek, E., Kain, J., *Teachers, Schools and Academic Achievement*, in "Econometrica", vol. 73, no. 2, 2005, pp. 417–48.

- Roscigno, V., Ainsworth-Darnell, J., Race, *Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns*, in "Sociology of Education", vol. 72, no. 3, 1999, pp. 158–178.
- Ross, A., *Educational policies that address social inequality, report from the EPASI programme*, London, Institute for Policy Studies in Education, 2009.
- Sadovnik, A., Theory and research in the sociology of education, in Sadovnik, A., (ed.), *Sociology of Education: A Critical Reader*, New York, Routledge, 2007, pp. 3–21.
- Saha, L., Sociology of Education, in Good, T., (ed.), *21st Century Education: A Reference Handbook*, Sage Publications, 2008.
- Shavit, Y., Blossfeld, H., *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries. Social Inequality Series*, Boulder, Westview Press, 1993.
- Sirin, S., *Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research*, in "Review of Educational Research", vol. 75, 2005, pp. 417–453.
- Teachman, J., *Family Background, Educational Resources, and Educational Attainment*, in "American Sociological Review", vol. 52, no. 4, 1987, pp. 548–557.
- Țoc, S., *Diferențe sociale în dobândirea performanței școlare la elevii din România*, în "Perspective politice", vol. 6, no. 2, 2013, pp. 97–112.
- Țoc, S., Gheba, A., *Family Background, Gender and Reading Achievement in Romania*, în „Sfera Politicii”, vol. 2, 2015, pp. 83–92.
- Wagenaar, T., The Sociology of Education, in Bryant, C., Peck, D., (eds.), *21st Century Sociology: A Reference Handbook*, Thousand Oaks, California, Sage Publication, 2007.
- York, T., Gibson, C., Rankin, S., *Defining and Measuring Academic Success*, in "Practical Assessment, Research & Evaluation", vol. 20, no. 5, 2015, available online at <http://pareonline.net/getvn.asp?v=20&n=5>.

*In this paper I use the Programme for International Student Assessment (PISA) database to test which factors influence the academic performance of 15 years old Romanian students. This study contributes to the larger debate in the field of sociology of education concerning the role of school and family resources in determining student achievement. The results show that the best explanatory variables are occupational status of parents and cultural possessions at home. Among the school related factors, quality of educational resources, an index developed based on the principals perceptions regarding the availability of instruction materials in their school, have a moderate effect. The analysis confirms the hypothesis that educational results are influenced more by family related factors than school related factors. The conclusions are also important from a policy perspective, bearing in mind that reducing the educational inequalities in Romania is considered a priority. So far national programs tried to improve school resources such as infrastructure or quality of teaching, but they failed in reducing the performance gap. This article suggests that factors outside the school should be taken into consideration in order to improve access to education and reduce educational inequalities.*

**Keywords:** family background, school resources, school performance, PISA assessment, educational inequalities.