

# IMPACTUL SEGREGĂRII ȘI DIFERENȚIERII ASUPRA PERFORMANȚELOR ȘCOLARE ALE ELEVILOR DIN CLASELE 10–12. O ANALIZĂ MULTINIVEL

ADRIAN HATOS

*E*fectul compoziției sociale a școlilor, cu accent pe segregarea și diferențierea acestora, asupra performanței elevilor este foarte bine documentat în literatura internațională. În România însă, cercetările în acest domeniu lipsesc. Acest articol evaluează impactul factorilor individuali de la nivelul claselor de elevi și al școlilor asupra mediilor la învățatură a aproximativ 1 000 de elevi selectați aleator din clasele a 10-a până la a 12-a din 16 licee din Oradea. Regresia multinivel a rezultatelor școlare demonstrează că factorii sociali sunt importanți la nivel individual și de clasă de elevi, pe când la nivel de școală cel mai important factor este tiparul de organizare pe tipuri specifice de licee.

*Cuvinte cheie:* segregare, diferențiere, egalitate de șanse, performanță școlară, analiză multinivel.

## IMPACTUL COMPOZIȚIEI SOCIALE A ȘCOLILOR ASUPRA REZULTATELOR LA ÎNVĂȚĂTURĂ

Egalitatea șanselor în învățământ înseamnă, în primul rând, accesul egal la resurse educaționale, caracteristică cu efect direct asupra rezultatelor școlare. Acesta este un domeniu important aflat în atenția politicilor educaționale, având în vedere că eșecul școlar este unul dintre resorturile fundamentale ale excluziunii sociale și ale compromiterii coeziunii sociale și a capitalului uman al unei națiuni.

Unul dintre procesele care afectează în mod serios egalitatea șanselor școlare este diferențierea școlilor: situația în care diferențele dintre școli sau, în cadrul școlilor, dintre clase, sunt mult mai puternice în ceea ce privește compoziția după caracteristicile socioeconomice ale elevilor, decât deosebirile din interiorul școlilor și, respectiv, interiorul claselor de elevi. Importante sunt, din acest punct de vedere, rezultatele cercetărilor internaționale care arată, aproape fără excepție, faptul că rezultatele școlare individuale sunt influențate de compoziția socială a grupurilor de elevi. O miză a aplecării asupra acestui gen de fenomen poate fi găsită în faptul

---

**Adresa de contact a autorului:** Adrian Hatos, Facultatea de Științe Socio-Umane, Catedra de Sociologie și Asistență Socială, Universitatea din Oradea, Str. Armatei Române, nr. 5, Oradea, România; e-mail: ahatos@gmail.com.

că asemenea inegalități pot fi piese importante din cercuri cauzale vicioase la nivel societal, existând argumente că inegalitatea educațională contribuie la scăderea coeziunii sociale (Green, Preston, Sabates, 2003, pp. 118–140).

### OBIECTIVE

Procesele de segregare par a fi evidente în cazul ciclului secundar superior (liceu) din România. Astfel, diversele forme ale promovării competitive (examene de admitere în licee, examenele de capacitate sau, mai nou, tezele unice) transmit impactul caracteristicilor de mediu socioeconomic asupra carierei școlare. Școlile sunt ele însele diferențiate administrativ în tipuri de instituții despre care bunul simț ne spune că sistemul de clasificare corespunzător se suprapune puternic cu ierarhiile sociale (colegii naționale, licee teoretice, grupuri școlare, școli de arte și meserii). Spus direct, nu este nimic contraintuitiv în a presupune că școlile din ciclul secundar superior sunt puternic segregate.

Studiul meu își propune să depășească această limitare a cercetării educaționale din țara noastră prin investigarea relației dintre rezultatele școlare și compoziția socială a colectivităților școlare dintr-un context educațional „banal”, adică al elevilor din ciclul secundar superior dintr-un oraș mare. Un al doilea obiectiv al acestui studiu este să aplic proceduri de analiză multinivel la explicarea rezultatelor școlare pentru a face estimări robuste ale impactului factorilor de context asupra rezultatelor școlare.

### TEORIE. DETERMINANȚI SOCIALI AI SUCCESULUI ȘCOLAR

Bibliografia internațională de sociologia educației este bogată în ceea ce privește stabilirea factorilor de la nivelul elevului și cel al familiei de proveniență care determină rezultatele școlare, o sinteză teoretică pe această temă putând fi găsită în Hatos (2006, pp. 175–199). Teza reproducerii inegalităților sociale este una dintre cele mai solide constatări ale studiilor educaționale din ultimele decenii (Boudon, 1973; James Samuel Coleman, 1966; Jencks, 1990). Potrivit acesteia, rezultatele școlare sunt dependente de înzestrările materiale, educaționale și culturale ale familiei de origine. În același registru al determinărilor individuale, putem consemna importanța genului – studiile atestând constant performanțe generale mai bune ale fetelor (PISA, 2001, 2007)<sup>1</sup> sau a vârstei, performanțele academice tinzând să scadă odată cu înaintarea în vârstă la adolescenți<sup>2</sup>. Modul de petrecere al timpului liber este, de asemenea, consemnat de unele studii ca fiind o covariată a angajamentului sau a performanțelor școlare: multe studii subliniază

<sup>1</sup> Este vorba de rezultatele generale. Sunt, totuși, discipline sau tipuri de sarcini la care băieții au sistematic rezultate mai bune.

<sup>2</sup> O astfel de constatare se regăsește în Simmons (1987) pp. 248–250, care o pune pe seama dificultăților de adaptare specifice adolescenței.

(Eckstein, Wolpin, 1999; Miller, Plant, 1999) faptul că rezultatele școlare proaste, abandonul și delincvența juvenilă sunt corelate pozitiv cu un *loisir* petrecăreț, social și marcat de comportamente de risc (consum de alcool, droguri etc.) sau în cazul tinerilor din anumite categorii – cei proveniți din pătura muncitorească, potrivit lui Hagan (1991).

Studiul de față își are parțial inspirația și într-o oarecare insatisfacție față de literatura educațională românească. Încă din anii '80, studiile internaționale dedicate acestei teme au subliniat importanța contextului organizațional de la mai multe niveluri – al clasei, al școlii, al districtului educațional etc. În țara noastră, însă, lipsesc evaluările multinivel, ale factorilor de context care determină succesul sau eșecul școlar, rezultatele școlare, în diversele sale variante de măsurare. O asemenea rigoare metodică este necesară (Scheerens, 1993; Woessman, 2003), având în vedere că rezultatele școlare sunt în mare măsură produse ale unor factori de context, de la multiple niveluri de agregare. În al doilea rând, cercetările privind impactul compoziției sociale a școlilor românești asupra rezultatelor școlare sunt rare, dacă nu chiar absente. Majoritatea lucrărilor din acest domeniu de interogație empirică abordează cariera școlară a unor categorii sociale care suferă probleme acute, dar specifice în același timp, de excluziune socială, cum sunt romii sau elevii din mediul rural (Jigău, 2000; Jigău și Surdu, 2002). Fără a nega gravitatea problemelor cu care cei aflați în aceste situații se confruntă, credem că o evaluare serioasă a eficienței educației trebuie să țină cont și de fenomenele care nu depășesc limitele situațiilor de criză sau dramatice.

### **Determinarea multinivel a performanțelor școlare**

Încă din 1966, Coleman, în celebrul studiu *Equality of educational opportunity* afirma: „compoziția socială a colectivului de elevi este mai puternic legată de rezultate, independent de originea socială a elevului însuși, decât orice alt factor școlar” (James Samuel Coleman, 1966, p. 325). Mai bine de 30 de ani mai târziu, studiul PISA 2000 a produs același rezultat: „statusul școlii, măsurat prin nivelul mediu al ocupației părinților, avere și «capital cultural» are un impact major asupra performanțelor individuale la nivel internațional – un impact chiar mai mare decât efectul caracteristicilor care descriu mediul de proveniență la nivel individual, în multe țări” (PISA, 2001, p. 210).

Studiile de evaluare a politicilor de desegregare din școlile americane, rezultat concret al anchetei conduse de Coleman, au constatat că aceste politici au efect pozitiv pe termen lung, inclusiv asupra stimei de sine a absolvenților sau asupra relațiilor dintre grupuri etnice și rasiale (Schofield, 1995; Wells, Crain, 1994). Sintetizând puținele studii educaționale longitudinale nord-americane din deceniile 80 și 90 (Rumberger, Palardy, 2005) înregistrează rezultate care atestă un impact semnificativ al compoziției sociale a școlilor, măsurat în funcție de o varietate de caracteristici (status socioeconomic, rasa, etnie) asupra rezultatelor școlare, operaționalizate și ele folosind variate soluții. Notabil este și rezultatul sintezei lui Hochschild și Skovronik (2003) potrivit cărora desegregarea a avut efect

diferențiat, afectând în mod pozitiv rezultatele elevilor negri, fără a le diminua pe cele ale elevilor albi. O constatare clară a studiilor PISA (PISA, 2007) este că diferențierea timpurie a elevilor, operată de școli pe criteriul abilităților, este asociată cu disparități socioeconomice, dar nu și cu rezultate mai bune pe ansamblu. Cu cât sistemul școlar este mai diferențiator, cu atât rezultatele învățării au o dispersie mai mare iar rezultatele medii sunt mai proaste. Potrivit studiilor PISA (Green, Preston, Janmaat, 2006), realizate pe elevi de 15 ani, toate țările cu scoruri de vârf sunt dintre cele cu sisteme comprehensive ne-marketizate (Finlanda și țările est-asiatice), adică în țările în care nu se practică direcționarea elevilor pe diverse criterii, iar alegerea școlii de către părinți sau de către elevi este îngăduită până la începerea ciclului secundar superior. În plus, majoritatea țărilor din primele 10, în ordinea descrescătoare a scorurilor medii la studiul PISA 2006, sunt dintre cele în care partea din variația rezultatelor atribuită diferențelor dintre școli și caracteristicilor socioeconomice de origine ale elevului este mică, în comparație cu media internațională (PISA, 2007).

Diferențierea se produce, cel mai adesea, dacă ne referim la adâncirea inegalităților dintre școli, prin examene competitive care sancționează meritul școlar individual sau este rezultat, neașteptat uneori, al opțiunilor părinților și al deciziilor de selecție aplicate în școli ori, în cadrul aceleiași școli, reflectă gruparea pe criteriul abilităților specific școlare. Toate aceste procese de selecție, alegere sau promovare produc segregare socială a școlilor sau a claselor, deoarece indicatorii folosiți pentru diferențiere „meritocratică” tind să fie puternic asociați cu variabilele de mediu socioeconomic care descriu elevii.

Voi începe investigarea determinării rezultatelor școlare ale elevilor de liceu din Oradea prin descrieri univariate ale principalelor variabile abordate în studiu, etapă care va susține, sau va infirma, presupuziția că școlile și clasele sunt diferențiate într-o măsură însemnată din punctul de vedere al compoziției sociale, și prin modelarea pe niveluri singulare ale variabilei dependente. Partea cea mai importantă va fi, bineînțeles, modelarea multinivel, abordare pe care o voi prezenta în trei încercări dedicate: 1) separării variabilității de la cele trei niveluri; 2) producerii de modele de bază și 3) elaborării unui model care să permită concluzii cât mai solide privind impactul compoziției sociale de la cele două niveluri agregate considerate. Aceste modele vor testa efectele reținute din teorie la nivel individual – efectul de reproducere a statusului, impactul modului de petrecere al timpului liber și al vârstei și al genului cât și cele ale caracteristicilor măsurate la nivelul claselor și ale școlilor.

## **Date**

Testăm relația dintre caracteristicile sociale ale colectivităților școlare și ale elevilor pe un eșantion aleatoriu monostadial de 1 065 de elevi cu răspunsuri valide, din clasele 10–12, din licee și grupuri școlare din Oradea. Eșantionul nu cuprinde elevii orfani de tată și nici elevii care erau înscriși în alte tipuri de unități școlare, de genul școlilor de arte și meserii. Eșantionul folosit constituie un subset

din eșantionul aleatoriu inițial de 3 500 de elevi din clasele 8–12 intervievați printr-un chestionar autoadministrat în cadrul primului val al studiului longitudinal „Adolescenții, viitori cetățeni”, finanțat de CNCSIS prin grantul 497/2006. Deoarece variabila dependentă a investigațiilor noastre, care măsoară rezultatele la învățatură, cuprinde răspunsurile la întrebarea „Care a fost media ta la învățatură în semestrul anterior?”, iar datele au fost culese la sfârșitul primului semestru, în anul școlar 2006–2007, am eliminat din eșantion elevii din clasa a 9-a, răspunsurile lor referindu-se la mediile din ultimul semestru în care erau în clasa a 8-a, deci, posibil, în alte instituții de învățământ. Au fost excluși din analiză și elevii din clasa a 8-a, datorită diferențelor organizaționale dramatice dintre ciclul secundar inferior și cel superior, o analiză asupra impactului segregării la nivelul gimnaziului făcând obiectul unor analize viitoare.

### Variabile

Consecutiv obiectivelor lucrării, conceptele centrale ale studiului sunt rezultatele școlare, statusul socioeconomic de origine și compoziția socială a școlii.

Rezultatele școlare au fost măsurate numeric, prin media la învățatură din semestrul anterior aplicării chestionarului, adică media din semestrul al doilea din anul școlar 2005–2006. Întrucât notele aplicate la clasă și mediile calculate prin agregarea lor sunt o estimare cu mari lacune de validitate și fidelitate a rezultatelor învățării, avertizăm că rezultatele acestui studiu nu se referă la eficiența învățământului, ci la modul de producere a rezultatelor școlare, indiferent de gradul lor de suprapunere cu abilitățile, efortul sau cunoștințele elevilor.

Statusul socioeconomic de origine a fost măsurat prin două variabile care măsoară capitalul educațional și, respectiv, înzestrarea materială din familia de origine a elevilor, caracteristici adeseori menționate printre cele care influențează rezultatele școlare:

- deținerea de către tatăl elevului a unei diplome de studii superioare<sup>3</sup>;
- scorul de dotare materială a gospodăriei elevului, obținut prin numărarea bunurilor de uz îndelungat menționate ca fiind în folosință la domiciliu dintre: mașină de spălat automată, automobil, calculator personal, conexiune la internet și telefon mobil ( $\alpha > 0,7$ ).

Compoziția socială a claselor și a școlilor a fost măsurată prin două variabile agregate:

---

<sup>3</sup> Folosirea acestui indicator poate fi considerată discutabilă. Până la mijlocul anilor '80 ai secolului trecut existau puține îndoieli față de presupuziția că statusul socioeconomic al copiilor depinde mai ales de indicatorii similari ai tatălui chiar și în societățile capitaliste avansate vezi (Goldthorpe, 1983). Modificările din ultimele decenii ale structurilor sociale, mai ales ale pozițiilor relative ale bărbaților și ale femeilor pe piața muncii au impus reconsiderarea acestei perspective. Korupp și Gazenboom (2002) testează cu date din SUA, Germania și Olanda, mai multe modele ale transmiterii intergeneraționale a statusului socioeconomic, controlând după genul părinților și constată că cea mai bună soluție este luarea în considerație a statusului părintelui dominant. Este în afara discuției faptul că, în România, acesta este de cele mai multe ori, bărbatul.

- ponderea elevilor al căror tată are studii superioare;
- scorul mediu de dotare materială.

Modelarea producerii rezultatelor școlare sub influența factorilor de tip socio-economic, fie individual, fie de la nivel colectiv, presupune controlul după alte caracteristici recunoscute ca importante în acest context.

Tabelul nr. 1

## Alte variabile incluse în analiză

Caracteristică	Nivel de măsură	Observații
Individual		
Gen	Dihotomic	1=bărbat, 0=femeie
Vârstă	Numeric	
Mod de petrecere a timpului liber	Numeric	Scor factorial al factorului cel mai important din extragerea componentelor principale din 10 itemi numerici de petrecere a timpului liber (nr. de cărți citite, participări în excursii, drumeții; ieșiri la teatru etc.). Scorul corelează pozitiv cu frecvența ieșirilor la discotecă, cluburi, a întâlnirilor cu persoane de sex opus, a consumului de băuturi alcoolice, și a participării la petreceri.
Clasă, Școală		
Pondere a bărbatilor	Numeric	
Grad mediu de satisfacție cu școala	Numeric	Scală sumativă din 4 itemi: <i>Cât ești de mulțumit ...de rezultatele tale școlare? De relația cu colegii de școală? De relația cu profesorii? De școală în general?</i> Valorile lipsă au fost înlocuite cu media. Variaza de la 0 la 40, $\alpha > 0,7$ .
Indice de participare în activități extrașcolare	Numeric	Medie a scorurilor individuale de participare calculată prin numărarea tipurilor de activități, dintr-o listă de 9, la care a participat elevul în ultimul an.
Școală		
Tipul liceului	Dihotomic	1=liceu teoretic, colegiu național; 0=grup școlar

Schema de variabile din tabel arată că la nivel individual m-am ferit să introduc în modelare factori a căror relație cu variabila dependentă, chiar dacă puternică din punct de vedere statistic, este ambiguă din punctul de vedere al mecanismului cauzal. În analizele preliminare am introdus vârsta sau modul de petrecere a timpului liber, dar am exclus măsuri individuale ale evaluării climatului educațional, ale angajamentului școlar individual sau ale participării în activități extrașcolare. Pe de altă parte, măsurile agregate de acest tip au fost introduse ca predictorii de la nivelul clasei și al școlii – fiind mică probabilitatea ca mai mulți indivizi din aceeași colectivitate să poată influența semnificativ scorul de satisfacție cu școala sau pe cel de participare în activități extrașcolare al clasei sau al școlii. Mai mult, pentru a testa ipoteza că actuala clasificare a școlilor din ciclul secundar superior contribuie la producerea succesului și a eșecului școlar, elevii din diverse categorii de școli având șanse inegale de a obține rezultate bune, am introdus, la

nivelul școlii, variabila tipul liceului, care deosebește între școlile cu profil academic (licee teoretice și colegii naționale) și cele cu profil mai degrabă tehnic (grupuri școlare).

## Rezultate la nivel agregat

### *Distribuții la cele trei niveluri*

Variabilitatea între grupuri a celor trei caracteristici care ne interesează în mod special este semnificativă. Prin agregare, de la un nivel la altul variabilitatea totală scade, fiind, așa cum ne-am aștepta, mai mică la comparația dintre școli decât în cazul în care comparăm clase sau elevi. Datele din *Tabelul 2* ne permit unele concluzii privind variația între niveluri a celor trei caracteristici.

*Tabelul nr. 2*

**Descrierea variabilelor de interes pe cele trei niveluri**

		Elevi	Clase	Școli
Media la învățatură	Min.	5,50	6,31	7,19
	Max.	10	9,53	9,12
	Media	8,30	8,25	8,22
	Abaterea standard	0,96	0,75 (sig F<0,001)	0,66 (sig F<0,001)
Nivelul de instrucție al tatălui (1= studii superioare)	Min.	0	0,00	0,07
	Max.	1	0,85	0,63
	Media	0,21	0,20	0,19
	Abatere standard	0,41	0,15 (sig F<0,001)	0,13 (sig F<0,001)
Scor de dotare materială	Min.	0	1,75	2,94
	Max.	4	3,96	3,82
	Media	3,43	3,40	3,40
	Abatere standard	0,96	0,39 (sig F<0,001)	0,23 (sig F<0,001)

Variabilitatea cea mai mare se păstrează în cazul rezultatelor școlare. Diferența medie dintre două școli reprezintă 68% din diferența medie dintre doi elevi, aproape tot atât din cât reprezintă aceeași diferență calculată între două clase (78%). Putem vorbi, din acest punct de vedere, de clase și de școli „bune”, „medii” și „slabe”. Pe de altă parte, în timp ce la nivel de clasă și de școală, variabilitatea statusului educațional al tatălui este mai mică decât la comparațiile dintre elevi, ea are aceeași mărime pentru școli și pentru clase, ceea ce sugerează că, în cadrul aceleiași școli, clasele sunt relativ asemănătoare din punctul de vedere al ponderii elevilor ai căror tați au studii superioare. De altfel, un test ANOVA simplu de extragere din variabilitatea dintre clase a variabilității dintre școli arată că, în cazul

mediei medii pe semestrul anterior și al ponderii taților cu studii superioare, diferențele dintre școli sunt mai importante decât cele dintre clase. Doar în cazul dotării materiale medii, diferențele dintre variabilitatea intraspecifică și interspecifică nu sunt semnificative. Prin urmare, avem de-a face nu doar cu școli și clase „bune” și „proaste”, dar și „de status social înalt” și de „status social scăzut”, constatare care nu are șanse să mire pe cineva. Diferențierile materiale se manifestă, totuși, mai ales în interiorul aceleiași școli, între clase, școlile tinzând să fie puțin diferențiate din acest punct de vedere.

### ***Modelarea rezultatelor școlare la nivel de clasă și școală***

Atât la nivelul claselor cât și la cel al școlilor înregistrăm relații semnificative între indicatorul agregat al rezultatelor școlare și cei ai compoziției sociale și ai climatului școlar, controlând chiar după tipul instituției de învățământ. Cele câteva variabile de context explică segmente importante din varianța rezultatelor agregate la învățatură (de la 72%, la nivel de clasă la 86%, în cazul școlilor).

*Tabelul nr. 3*

**Model de regresie a mediei medii pe clase ( $R^2=0,721$ ;  $N=61$ )**

Variabile	B	E.S.	Beta	Sig.
Constantă	6,215	,600		,000
Ponderea băieților	-,643	,239	-,221	,009
Tipul liceului (1=liceu teoretic, colegiu național)	,610	,116	,407	,000
Ponderea taților cu studii superioare	1,943	,364	,395	,000
Satisfacția medie cu școala	,045	,019	,170	,020
Participarea în activități extrașcolare	,279	,119	,186	,023

*Tabelul nr. 4*

**Model de regresie a mediei medii pe școli ( $R^2=0,856$ ;  $N=16$ )**

Variabile	B	E.S.	Beta	Sig.
Constantă	3,740	1,232		,009
Tipul liceului (1=liceu teoretic, colegiu național)	,548	,156	,419	,003
Ponderea taților cu studii superioare	2,755	,584	,545	,000
Satisfacția medie cu școala	,110	,043	,274	,021
Participarea în activități extrașcolare	,489	,190	,282	,022

Observăm că ponderea taților cu studii superioare are efect pozitiv asupra rezultatelor școlare medii, atât la nivel de clasă cât și la cel al școlii. Coeficienții standardizați arată că, dintre variabilele din ambele modele, ponderea taților cu studii superioare are efectul cel mai puternic asupra rezultatelor școlare agregate. În schimb, dotarea materială medie a elevilor, nu influențează rezultatele școlare

medii la nici unul din cele două paliere. Inferențele realizate pornind de la astfel de modele simple sunt riscante, rămânând neclare mecanismele cauzale din spatele relațiilor statistice. Spre exemplu, nu știm dacă efectul de la nivelul clasei este rezultatul:

- agregării efectelor de la nivel individual, care este posibilă și în condițiile segregării sociale a școlilor sau ale claselor;
- unui efect de la nivelul grupului, al clasei;
- impactului compoziției sociale care se manifestă la nivelul școlii.

Dacă prima ipoteză este adevărată, este posibil ca impactul de la nivelul școlii să se manifeste datorită faptului că nu doar clasele sunt segregate, dar și școlile tind să fie omogene din punct de vedere social. Pe de altă parte, este posibil că efectele semnificative de la nivelul claselor să fie doar o manifestare a efectelor școlilor. Un posibil efect de compoziție poate explica și el diferența dintre impactul ponderii băieților la cele două niveluri. Probabil că clasele tind să fie mai omogene din acest punct de vedere decât școlile, astfel că impactul negativ al băieților este mai vizibil la nivelul claselor. Această segregare pe criterii de gen a claselor poate fi explicată prin faptul că alegerea specializărilor este adeseori influențată de stereotipuri de rol de gen.

Toate aceste neclarități în interpretarea parametrilor, plus problema fundamentală a analizelor pe date agregate, a posibilei erori ecologice, impun construirea de modele de regresie care să separe efectele de la nivelurile individului, claselor și al școlilor.

## **Rezultatele școlare. Analiza multinivel**

### ***Model de bază fără constrângeri***

Am estimat parametri de regresie ai mediilor pe semestrul anterior ai elevilor pe trei niveluri – al elevilor (1065 de cazuri), claselor (62 de cazuri) și al școlilor (19 cazuri)<sup>4</sup>, considerând că variabila dependentă are o distribuție normală. Structura datelor se potrivește perfect cu acest gen de analiză, elevii fiind grupați în clase, iar clasele fiind grupate în școli. Estimarea parametrilor s-a făcut prin procedura verosimilității maxime (*maximum likelihood*).

Un prim model construit a fost cel fără constrângeri, în care am descompus variabilitatea rezultatelor la învățatură doar în: variabilitatea inter-elevi, inter-clase și interșcoli, modelul constituind și referință pentru evaluarea adecvării (fit) modelelor ulterioare.

---

<sup>4</sup> Diferențele în numărul de unități de analiză se explică prin valorile lipsă care duc la eliminarea unor cazuri la fiecare analiză. Cel mai mic număr de cazuri eliminate este, evident, în cazul modelului fără constrângeri.

Nivel 1 (elevi)

$$Y = P_0 + E$$

Nivel 2 (clase)

$$P_0 = B_{00} + R_0$$

Nivel 3 (școli)

$$B_{00} = G_{000} + U_{00}$$

În modelul „gol”,  $G_{000}$  este constanta mediei medii estimată la nivel de școală, adică media mediilor medii (8,22), în timp ce  $B_{00}$  și  $P_0$  reprezintă aceeași constantă estimată la nivelurile inferioare, iar  $E$ ,  $R$  și  $U$  sunt erorile de estimare de la fiecare nivel (componenta aleatoare a modelului). Erorile sunt semnificative la fiecare nivel, ceea ce înseamnă, pe de o parte, că avem efecte puternice la fiecare din niveluri, iar pe de altă parte, că este necesară reducerea acestor erori prin introducerea altor variabile în ecuații.

Același model ne arată că varianța totală este produsă în proporție de: 43,5% din diferențele dintre elevi, 14,3% din diferențele dintre clase și 42,1% din diferențele dintre școli. Este important de notat, pe baza acestor date, că mai bine de jumătate din variația notelor elevilor sunt determinate la nivel organizațional. În plus, se pare că impactul școlii este mult mai puternic decât cel al clasei, fiind ordin de mărime comparabil cu cel al factorilor individuali.

Întrucât intenția mea era de a testa importanța compoziției sociale a colectivităților de elevi în producerea rezultatelor școlare individuale, relativ la importanța factorilor individuali similari, m-am limitat la compunerea unor ecuații de modelare a constantelor (a mediilor pe școli, clase și elevi). Modelarea pantelor de regresie, a interacțiunilor dintre variabilele de la diverse niveluri ar face dificilă interpretarea efectelor asupra constantelor, care sunt, cred eu, cele mai importante.

### ***Modelarea rezultatelor școlare folosind indicatori de status socioeconomic, la trei niveluri***

După încercări succesive am creionat două modele (*Tabelul nr. 5*), care permit evaluarea diferențiată, pe niveluri, a impactului caracteristicilor de mediu social și a compoziției sociale, măsurate prin deținerea unui nivel de instrucție superior de către tatăl elevului cât și prin scorul de dotare materială a gospodăriei, la nivel individual, și prin ponderea elevilor ai căror tați au studii superioare și scorul mediu de dotare materială a elevilor în colectivitățile de la nivelul corespunzător. În modelele anterioare am testat impactul variabilelor agregate atât la nivel de clasă cât și la nivel de școală. Primul model este cel al tuturor efectelor semnificative, la care se adaugă cele care descriu mediul socioeconomic de origine al elevului și compoziția socială a claselor și a școlilor. Acestea din urmă au fost introduse la toate nivelurile pentru a permite comparația cu modelul final, cel al influențelor semnificative.

Tabelul nr. 5

## Modele de regresie multinivel ale mediilor medii (N=1 070)

	Model cu variabile de status la fiecare nivel		Model final	
	Parametru	Sig	Parametru	sig
Nivelul școlii				
Constanta	8.188681	0.000	8.016543	0.000
Nivelul de instrucție al tatălui superior – pondere	-0.056938	0.950		
Dotare materială – scor mediu	1.318386	0.014		
Tipul liceului	0.371938	0.024	0.662102	0.000
	R <sup>2</sup> = 0,177		R <sup>2</sup> = 0,152	
Nivelul clasei				
Nivelul de instrucție al tatălui superior – pondere	1.421718	0.001	1.657801	0.000
Dotare materială – scor mediu	-0,130738	0.340		
Participare în activități extrașcolare – scor mediu	0,300993	0.003	0.313378	0.003
Grad mediu de satisfacție	0,041671	0.008	0.037789	0.016
	R <sup>2</sup> = 0,047		R <sup>2</sup> = 0,046	
Nivelul elevului				
Sex (1=băiat)	-0.323952	0.000	-0.333101	0.000
Nivelul de instrucție al tatălui (1 = superior)	-0.057654	0.244		
Dotare materială la domiciliu	0.056857	0.010	0.053844	0.013
Scor factorial – mod de petrecere a timpului liber (petrecăreț)	-0.064341	0.002	-0.066526	0.002
	R <sup>2</sup> = 0,368		R <sup>2</sup> = 0,321	

La nivelurile claselor și școlii, toate variabilele, cu excepția tipului liceului (*dummy*), au fost centrate la medie. Astfel, constanta de la nivelul școlii din primul model cu constrângeri se interpretează ca fiind media medie (8,18) într-o școală în care ponderea elevilor cu tatăl cu studii superioare și gradul de dotare materială al elevilor sunt la medie, iar unitatea de învățământ este grup școlar (valoarea 0 pentru tipul liceului).

Coeficienții de determinare calculați potrivit formulelor din Luke (2004) arată că ambele modele sunt subspecificate la nivelul clasei: dacă R<sup>2</sup> este satisfăcător la nivelul elevilor<sup>5</sup> (32%–37%) și la cel al școlii (15–17%), este insuficient pentru reducerea erorilor în cazul claselor (4,7%–4,6%). Putem spune că variabilitatea mediilor elevilor este bine acoperită la nivel individual și la nivel instituțional, însă așteaptă variabile suplimentare pentru explicarea diferențelor dintre clase.

<sup>5</sup> R<sup>2</sup> se interpretează în acest caz nu ca grad de acoperire a varianței variabilei dependente prin ecuația de regresie ca în regresia liniară obișnuită, ci ca măsură a reducerii erorii în prezicerea valorilor acesteia corespunzătoare unităților de analiză de la fiecare nivel.

Efectele reliefează o distribuție oarecum surprinzătoare a influențelor între cele trei niveluri analizate. Media elevului este semnificativ mai mică la băieți decât la fete și scade cu cât elevul are un stil de petrecere a timpului liber mai „activ” (petrecăreț). Pe de altă parte, dotarea materială de la domiciliu susține rezultatele la învățătură. Cu cât ponderea elevilor al căror tată are studii superioare este mai mare în clasă cu atât media medie a fiecărui elev tinde să fie mai mare. O participare vibrantă în activități extrașcolare la nivel de clasă și satisfacția față de școală sunt caracteristici de la nivelul clasei care influențează în mod pozitiv rezultatele școlare ale fiecărui individ. În fine, media mediilor este sensibil mai mare la licee teoretice și colegii naționale și crește odată cu scorul de dotare materială din școală.

Deosebit de interesant este comportamentul indicatorilor de origine socială și de compoziție socială ai colectivităților școlare. Controlând prin compoziția socială a colectivităților și prin alți factori de la nivelul individului și de la nivelurile superioare, impactul capitalului educațional din familia de origine se dovedește a fi nesemnificativ. În plus, rezultatele școlare sunt influențate de compoziția socială de la nivelul clasei ( $p=0,001$ ), dar nu și de cel de la nivelul școlii ( $p>0,5$ ).

Pe baza constatărilor de mai sus am reconstruit modelul, eliminând cele două efecte în mod evident nesemnificative: cel al nivelului de instrucție al tatălui, la nivelul elevului, și cel al ponderii băieților la nivelul clasei. Am eliminat dotarea medie materială din școală din modelul final, deoarece interacționează puternic cu tipul liceului și cu dotarea materială medie din clase, sugerând o relație de multicolinearitate.

La fel ca și în cazul modelului anterior, toate efectele aleatoare sunt semnificative, ceea ce arată că variabilitatea de la toate nivelurile este insuficient modelată. Pe de altă parte, coeficienții  $R^2$  nu scad într-o măsură îngrijorătoare față de modelul anterior: la nivelul elevului avem 32%, la cel al claselor 4,6%, iar la nivelul școlii 15%.

Modelul sugerează că variabilele de status socioeconomic se manifestă în sensul prezis de teorii la toate nivelurile: individual și la nivelul colectivității educaționale primare, al clasei, în timp ce la cel al școlii contează rezultatul segregării instituționalizate indicate de tipurile de școli. Totuși, influența statusului socioeconomic de origine se produce prin mecanisme mai complicate decât lasă să se înțeleagă rezultatele analizelor doar la nivel individual. Pe de o parte, capitalul economic al familiei, măsurat prin dotarea gospodăriei, acționează direct pozitiv asupra rezultatelor școlare. Pe de altă parte, capitalul educațional nu are efect direct, ci prin compoziția socială a claselor de elevi, fiind influent, cu alte cuvinte, prin procese de diferențiere socială a colectivităților de elevi.

La nivel individual, alte variabile care se manifestă semnificativ sunt cele care atestă impactul construcției identității sociale a adolescentului asupra performanțelor școlare. Astfel, înaintarea în vârstă și crizele de ajustare consecutive au impact negativ asupra adaptării la rolurile școlare. Băieții au, comparativ cu fetele, probleme sensibil mai serioase în a realiza performanțe școlare. În fine, un stil activ, socializant, de petrecere a timpului liber dăunează și el rezultatelor școlare.

Rezultatele medii de la nivelul clasei sunt influențate de ponderea elevilor proveniți din „noua clasă mijlocie”, definită prin deținerea de studii superioare (Larionescu M. și al., 2006). Această constatare confirmă, pentru capitalurile școlare de origine, rezultatele anterioare citate în partea teoretică și este unul dintre rezultatele cele mai importante ale acestui studiu: compoziția socială a claselor are un impact la fel de puternic asupra rezultatelor ca și mediul social de origine. Un astfel de efect nu este îngrijorător decât în măsura în care există o mare variabilitate a claselor și a școlilor din punctul de vedere al compoziției sociale, adică dacă școlile sunt segregate din punct de vedere social. În acest caz, înscrierea într-o școală de clasă „mijlocie” oferă, din start, un avantaj semnificativ elevului, la fel cum înmatricularea într-un colectiv provenit din clasa muncitoare predispozează elevul la riscuri mai mari de eșec școlar.

În ceea ce privește variabilele pe care se concentrează analizele noastre, interpretarea este simplă: în condiții egale, elevii care provin din familii prospere au note mai bune decât ceilalți. În schimb, notele medii calculate la nivel de clasă sunt cu atât mai mari cu cât ponderea elevilor care provin din familii cu capitaluri educaționale superioare este mai mare. Cei mai avantajați sunt cei care reușesc un cumul de factori favorizanți: provin din familii prospere din punct de vedere material și sunt înmatriculați în clase cu o pondere mare a elevilor proveniți din familii cu status social înalt, în școli cu profil academic – adică colegii naționale și licee teoretice.

Alte rezultate importante privesc efectele de la nivelul școlii. Modelul de regresie confirmă, aparent, prejudecata potrivit căreia școlile cu profil academic – colegiile naționale și liceele teoretice – sunt mai bune decât cele vocaționale. Sau, măcar, că la cele academice se obțin, în medie, note mai bune, cu o treime de punct, potrivit parametrului de regresie.

Pe de altă parte, faptul că mediile pe clase sunt cu atât mai mari cu cât participarea în activități extrașcolare este mai bună și gradul de satisfacție cu școala mai înalt pot reprezenta rezultate importante pentru recomandările de management școlar, dar și rezultat al unor probleme de endogenitate. Chiar dacă nu putem, din această cauză, să fim siguri de existența și de sensul relațiilor cauzale dintre aceste variabile și rezultatele medii la învățătură din clase, constatarea că, după ce am controlat alte variabile instituționale și de climat, rata de participare în activități extrașcolare și gradul mediu de satisfacție cu școala au relații semnificative pozitive cu rezultatele medii ale elevilor, ne oferă indicii despre caracteristicile unei clase cu rezultate bune și pot sugera posibile obiective pentru programe de eficacitate educațională.

## Discuție

Cum putem interpreta rezultatele privind impactul factorilor sociali, ai indicatorilor caracteristicilor socioeconomice de origine și ai compoziției sociale asupra rezultatelor individuale?

Așa cum am mai subliniat, impactul resurselor materiale în familia de origine a fost remarcat în nenumărate studii, inclusiv în studiile comparative internaționale, chiar dacă acestea au arătat că efectul nu este același de la un sistem la altul. Deprivarea materială indicată prin variabila inclusă în studiul nostru poate fi corelată cu lipsa altor resurse care constituie un ingredient direct al performanței școlare: condiții de învățatură propice, mijloace de întreținere și recreere. Resurse educaționale precum manuale, rechizite, alte materiale didactice pot fi costisitoare. Cei care sunt frustrați de acces la ingredientele materiale ale învățării pot să își vadă, celelalte condiții fiind egale, rezultatele școlare compromise.

Pentru relația dintre compoziția socială a clasei și rezultatul școlar au fost propuse două tipuri de explicații. Primul apelează la influența anturajului, al doilea la asocierea cu resursele și caracteristicile organizaționale și structurale ale școlilor. Coleman explicase (1990) impactul pozitiv al ponderii elevilor albi – „efectul anturajului de clasă mijlocie” – prin aspirațiile educaționale mai înalte ale acestora, cât și prin mediul educațional mai bun al acestora. Jencks și Mayer (1990) concluzionaseră că elevii cu rezultate bune și motivație înaltă ajută la crearea unei „culturi a succesului” în școală, în timp ce elevii cu rezultate modeste și nemotivați produc o atmosferă de frustrare și disperare. Elevii proveniți din medii dezavantajate social sunt sensibili la influențele acestui climat, deoarece le lipsește suportul alternativ pentru învățare din cadrul familiei sau al grupului de prieteni. Pe de altă parte, școlile în care elevii din categorii dezavantajate sunt în pondere importantă tind să dispună de cadre mai puțin calificate și să fie organizate în moduri mai tradiționale, care inhibă învățarea (Rumberger, Palardy, 2005). Deoarece școlile cu elevi din categorii sociale înalte tind să vină în întâmpinarea dorințelor părinților, dar și pentru că sunt mai atractive pentru profesori în calitate de locuri de muncă, ajung să dispună, în cele din urmă, de profesori mai buni și de un curriculum mai interesant. Rumberger și Palardy (2005) constată că în liceele americane, compoziția socială a școlilor are impact similar, ca ordin de mărime și ca efect, asupra rezultatelor școlare ca și caracteristicile de status socioeconomic ale tânărului. Cercetarea lor indică faptul că școlile în care predomină elevii din categoriile cu venituri joase tind să fie organizate și operate diferit de cele în care majoritatea elevilor provin din clasele bogate, indiferent de alte caracteristici precum diferențierea dintre școli private și publice sau școli mici sau mari.

Faptul că structura clasei după capitaluri educaționale de origine influențează rezultatele școlare devine o problemă de justiție socială, în momentul în care colectivitățile de elevi sunt semnificativ diferențiate din punctul de vedere al compoziției sociale. Aceasta este realitatea ilustrată de datele mele referitoare la liceele din Oradea. Ea este, în cea mai mare parte, rezultatul concret al promovării prin examenul de capacitate și atesta faptul că în sistemul de învățământ românesc se manifestă puternice inegalități de șanse. Sistemul de specializări și profiluri, opțiunile premergătoare trecerii de la ciclul secundar inferior la cel superior, examenul de capacitate și repartitia ulterioară au produs, iată, școli, dar mai ales clase segregate social. Acestea îi avantajează sau dezavantajează, în funcție de

structura lor, pe elevii care le compun. Este probabil, de asemenea, că în clasele cu o pondere mare a elevilor din familii educate să se cristalizeze un climat educațional propice performanței, o cultură a succesului școlar care conduce la rezultate bune prin întâlnirea strădaniei elevilor și a părinților cu așteptările pozitive ale profesorilor.

Organizarea sistemului de învățământ la nivelul secundar superior din România nu este excepțională dacă îl comparăm cu sistemele din alte țări. La fel ca în majoritatea statelor participante în evaluările educaționale internaționale (PISA, PIRLS sau IALS) (vezi Green *et al.*, 2006, pp. 118–140), trecerea la acest nivel este selectivă, ceea ce predispune organizațiile școlare la segregare socială și sporește direct inegalitatea școlară, ducând la riscuri mari de eșec școlar pentru cei din categoriile defavorizate. Premeditarea din spatele consecințelor prezumabile este cel mai probabil insignifiantă – tiparul de organizare pe tipuri de școli asociate diferențierii dintre cariere școlare lungi, orientate academic și altele scurte, pentru trasee cu finalitate vocațională, sau pe profiluri și specializări care operaționalizează aceste deosebiri la nivelul programelor de învățământ și al organizării concrete, a fost aproape inevitabil. El continuă tradiția organizatorică a învățământului românesc, reproduce prin mecanisme ușor de întrevăzut de dependență de cale structuri anterioare, chiar dacă altfel denumite, este consonant cu paradigmele educaționale occidentale și, în cele din urmă, se întâlnește fericit cu cererea din partea elevilor și a părinților. Așa cum arătase încă cu mai bine de treizeci de ani în urmă Boudon (1973), părinții și elevii iau decizii de carieră școlară care tind să contribuie la reproducerea poziției lor sociale de origine, calculând costurile și beneficiile diverselor variante. Pentru cei din clasa muncitoare, investiția într-o școlaritate îndelungată poate fi o opțiune riscantă și, în consecință de evitat, datorită riscului incumbat de eșecul școlar suferit în această situație, dar și datorită costurilor sociale și emoționale pe care le presupune mobilitatea socială ascendentă. În schimb, descendenților clasei mijlocii organizarea actuală le vine ca o mână ușoară, realizarea lor socială depinzând, într-o măsură dramatică, de achiziționarea de diplome școlare.

Nu pot fi evitate unele remarci teoretice și metodologice vizavi de rezultatele din aceste pagini.

Slaba specificare a modelului de regresie la nivelul clasei lasă loc pentru posibile surprize în cazul introducerii altor variabile. Spre pildă, segregarea socială de la nivelul clasei poate fi corelată cu specializarea, care ar putea fi, ipotetic, un vehicul al transmiterii inegalităților sociale. Lipsesc din modelare caracteristici care descriu distribuția resurselor între clase și școli, factori care pot juca un rol în explicarea diferențelor de rezultate dintre clase și școli, chiar dacă unele studii contestă o astfel de ipoteză (vezi de exemplu Hanushek, 1997). O limită a rezultatelor din acest articol poate să o reprezinte absența interacțiunilor multinivel. Studii ulterioare trebuie să acopere aceste neajunsuri.

Operaționalizarea capitalurilor de origine poate ridica, la rândul ei, unele obiecții, la fel și unitatea de înregistrare. Unii ar putea solicita un grad de nuanțare

mai mare în măsurarea capitalului educațional, restrângerea acestuia la deținerea sau nedeținerea de către tată a unei diplome de studii superioare putând fi riscantă. Pe de altă parte, raportările furnizate de elevi cu privire la nivelul de instrucție al părinților, venituri și dotare materială pot să fie distorsionate. Evident că rezultate mult mai credibile ar putea fi obținute dacă indicatorii de status socioeconomic ar fi obținuți direct de la părinți.

Măsurarea performanțelor școlare prin notele atribuite de profesori este o altă decizie care face interpretabile rezultatele analizelor mele. Acestea nu vorbesc, dacă este să fim corecți, despre calitatea sau eficacitatea educației decât indirect, având în vedere că în notare intervin factori subiectivi care nu fac, în mare parte, decât să traducă bias-urile de percepție care intervin în raportarea profesorilor la elevi. O bună parte din aceste distorsiuni sunt asimilabile unor prejudecăți care contribuie la menținerea unor inegalități de șanse, iar influența semnificativă a statutului economic al copilului și a compoziției sociale a clasei este, probabil, și o manifestare a acestor percepții și așteptări adeseori deformatate. Pe de altă parte, întrucât promovarea în cariera școlară și, inerent, manifestarea concretă a inegalităților de șanse educaționale, depind de notele acordate de profesori, folosirea acestei variabile în studiile de acest fel mi se pare indispensabilă. În același timp, este importantă estimarea impactului factorilor luați în considerare asupra rezultatelor învățării – măsurabile prin teste standardizate – care pot influența, la rândul lor, cariera socială și școlară a individului.

## CONCLUZII

Trebuie să admitem că rezultatele din acest studiu au o valoare mai mult exploratorie, datorită limitelor metodologice menționate într-un paragraf anterior. Studii suplimentare trebuie să corecteze aceste deficiențe cu accent pe măsurarea unui număr mare de caracteristici ale claselor și ale școlilor, înregistrate în modalități cât mai valide și fidele. Câteva concluzii semnificative pot fi, totuși, subliniate.

O constatare inițială importantă a cercetării este că, mai bine de jumătate din varianța rezultatelor școlare se explică prin factori care țin de specificul școlilor și al claselor. Aprofundând investigația asupra efectelor caracteristicilor de mediu socioeconomic de la cele trei niveluri de agregare considerate, cea mai substanțială constatare a acestui studiu este că inegalitățile sociale, care se manifestă neîndoiește în ciclul secundar superior din sistemul de învățământ românesc sub forma șanselor diferențiate pe criterii de status socioeconomic de a parcurge o anumită carieră școlară, cu anumite rezultate, acționează în modalități nuanțate, funcție de nivelul de agregare studiat.

Tipul școlii oficializează și întărește avantaje/ dezavantaje nete, pe care le instituționalizează, astfel că elevii din licee teoretice și colegii naționale beneficiază de un bonus în evaluare din partea profesorilor. Pe de altă parte, în aceeași școală, diferența dintre o clasă „bună” și una „slabă” se suprapune în mare

măsură cu o anumită distribuție a statuturilor sociale, a capitalurilor educaționale din familia de origine, în respectivele colectivități. În același timp, elevii din categoriile defavorizate au de câștigat dacă sunt înscriși în clase cu o pondere mare a elevilor proveniți din familii cu capital educațional înalt. Efect benefic asupra rezultatelor școlare pare a avea și un climat școlar pozitiv și participativ manifest în clasă. La nivelul elevului am înregistrat un efect important pozitiv al statutului economic de origine.

Având în vedere evoluțiile instituționale din învățământul românesc, sunt mici speranțe ca prin măsuri de reformă să se reducă în mod semnificativ din inegalitățile înregistrate în acest studiu. Dimpotrivă, presupun că în viitor vor spori presiunile spre marketizarea învățământului iar tendințele de diferențiere vor fi adâncite și de extinderea ușor de presupus a învățământului privat la acest nivel. O cale realistă de a aborda pragmatic chestiunea reducerii inegalităților de șanse ar putea porni de la admiterea faptului că segregarea din ciclul liceal este, în mare măsură, rezultatul evoluțiilor din ciclul gimnazial, încununate de rezultatele obținute la etapa finală de promovare în ciclul liceal. Gimnaziul este, structural, comprehensiv, fiind mai facilă elaborarea unor programe care să sporească echitatea în distribuția accesului la resurse școlare și la rezultate, inclusiv în ceea ce privește promovarea finală către ciclul gimnazial. O astfel de abordare presupune, în primul rând, investigarea multinivel a inegalităților din acest ciclu de învățământ și a modului în care acestea influențează pe termen lung integrarea socioprofesională a tinerilor.

## BIBLIOGRAFIE

1. Boudon, R., *L'Inégalité de chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Hachette, 1973.
2. Coleman, J. S., *Equality of educational opportunity (summary report)*, Washington, U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education, 1966.
3. Coleman, J. S., *Equality and achievement in education*, Westview Press Boulder, 1990.
4. Eckstein, Z., Wolpin, K. I., *Why Youths Drop Out of High School: The Impact of Preferences, Opportunities, and Abilities*, „Econometrica”, 67(6), 1295–1339, 1999.
5. Goldthorpe, J. H., *Women and Class Analysis: In Defence of the Conventional View*, „Sociology”, 17(4), 465, 1983.
6. Green, A., Preston, J., Janmaat, J. G., *Education, equality and social cohesion: a comparative analysis*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2006.
7. Green, A., Preston, J., Sabates, R., *Education, Equity and Social Cohesion: A Distributional Mode. Wider Benefits of Learning Report*, (No. 7), London, Center for Research on the Wider Benefits of Learning, 2003.
8. Hanushek, E. A., *Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update*, „Educational Evaluation and Policy Analysis”, 19(2), 141–164, 1997.
9. Hatos, A., *Sociologia educației*. Iași, Polirom, 2006.
10. Hochschild, J. L., Scovronick, N., *The American Dream and the Public Schools*, Oxford University Press, 2003.
11. Jencks, C., Mayer, S. E., *The social consequences of growing up in a poor neighborhood*, în Lynn, M. G. H. M. L. Jr. (ed.), *Inner-city poverty in the United States* (pp. 111–186), Washington, DC, National Academy Press, 1990.

12. Jigău, M., *Învățământul rural din România: condiții, probleme și strategii de dezvoltare*, București, Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației, 2000.
13. Jigău, M., Surdu, M., *Participarea școlară a copiilor Romi: probleme, soluții, actori*, București, Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației, Institutul de Cercetare a Calității Vieții, 2002.
14. Korupp, S. E., Ganzeboom, H. B. G., Van Der Lippe, T., *Do Mothers Matter? A Comparison of Models of the Influence of Mothers' and Fathers' Educational and Occupational Status on Children's Educational Attainment*, „Quality and Quantity”, 36(1), 17–42, 2002.
15. Larionescu, M., Mărginean, I., Neagu, G., *Constituirea clasei mijlocii în România*, București, Editura Economică, 2006.
16. Luke, D. A., *Multilevel Modeling*, Sage Publications Inc., 2004.
17. Miller, P., Plant, M., *Truancy and perceived school performance: an alcohol and drug study of UK teenagers*, 34(6), 886–893, 1999.
18. Rumberger, R., Palardy, G., *Does Segregation Still Matter? The Impact of Student Composition on Academic Achievement in High School*, 107(9), 1999–2045, 2005.
19. Scheerens, J., *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*, „School Effectiveness and School Improvement”, 4(3), 230–235, 1993.
20. Schofield, J. W., Review of research on school desegregation's impact on elementary and secondary students, in J. A. Banks (ed.), *Handbook of research on multicultural education*, (pp. 597–616), New York: Macmillan, 1995.
21. Simmons, R. G., Blyth, D. A., *Moving Into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context*, Aldine Transaction, 1987.
22. Wells, A. S., Crain, R. L., *Perpetuation theory and the long-term effects of school desegregation*, „Review of Educational Research”, 64(4), 531–555, 1994.
23. Woessman, L., *Schooling resources, educational institutions, and student performance: the international evidence*, „Oxford Bulletin of Economics and Statistics”, 65(2), 117–170, 2003.
24. \*\*\* PISA, *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*, (No. 9264196714), Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, 2001.
25. \*\*\* PISA, *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World Executive Summary*, Organisation for Economic Co-operation and Development, 2007.

**T**hough the effect of school social composition, with a focus on the consequences of social segregation and student body differentiation, on the students' performances is internationally well documented, Romanian investigations on this topic are absent. My article assesses the impact of individual, classroom and school-level factors on GPAs of more than 1000 randomly selected students of grades 10 to 12, in 16 high-schools from Oradea. Multilevel regression of school results proves that social background factors are effective at both individual and classroom level, while at the school-level, the most important is the institutionalized streaming embodied in highly specific types of high-schools.

**Key words:** segregation, differentiation, equal chances, student's performance, multilevel analysis.