

Deficit lingvistic, atitudini nepotrivite și evaluare distorsionată: testarea a trei explicații pentru variația interetnică a rezultatelor școlare ale elevilor de gimnaziu din Oradea

Adrian Hatos

Universitatea din Oradea

Abstract. *The article tests three alternative models explaining differences in grades between ethnic minority students and members of the ethnic majority: linguistic deficit, oppositional culture and ethnically biased evaluation which add to the commonly held theories of ability and social reproduction. Separate OLS models of grades, received by 7th graders from a sample of students from the ethnically mixed city of Oradea, in Maths, Romanian language, and learning of native language provided support for all three theses. Thus, besides from being in disadvantage concerning their grades in Romanian language classes, Hungarian students display lower levels of integration in schools – measured through scores of school satisfaction and school engagement, which explains their poorer results in Math whereas they receive positively adjusted grades in Hungarian language classes, enough to compensate for the other disadvantages.*

Keywords: minority education, oppositional culture, education achievement
Cuvinte-cheie: educația pentru minorități, cultură de opoziție, rezultate școlare

Introducere

Într-un alt studiu (Hatos, în curs de apariție) am analizat distribuția notelor la învățatură în cursul clasei a 7-a ale elevilor dintr-un eșantion de elevi din clasa a 8-a, din județul Bihor. Studiul a constatat un slab dar sistematic dezavantaj al elevilor de etnie maghiară în comparație cu cei de etnie română, fără a putea decide în favoarea unei explicații pentru această concluzie sau pentru covariațiile înregistrate între rezultatele la învățatură, apartenența etnică și aranjamentul lingvistic în care respectivele rezultate au fost obținute.

Mi-am propus ca în acest articol să aprofundez căutarea surselor de variație ale rezultatelor la învățatură obținute în contexte multietnice, testând câteva ipoteze. Unele dintre aceste ipoteze au fost deja amintite în studiul mai sus menționat, altele sunt dezvoltate în cadrul acestui studiu. Ca și în studiul anterior, măsura performanțelor școlare o vor constitui notele obținute în clasa a 7-a de către elevi chestionați în clasa a 8-a în primul val al anchetei CNCISIS desfășurată în cadrul proiectului „Adolescenți, viitori cetățeni” implementat de Universitatea din Oradea între 2006 și 2008¹.

Teorie. Ipoteze

Explicarea rezultatelor la învățatură în contexte multietnice trebuie să includă un model general al determinării performanțelor academice, derivat din literatura de specialitate. Principalii predictori „generali” ai performanțelor școlare sunt *genul* și variabilele *statusului socioeconomic* al familiei de proveniență. Diferențele înregistrate între diverse grupuri etnice și rasiale pot fi atribuite, în multe cazuri, într-o măsură importantă, distribuției inegale a indicatorilor statusului socioeconomic între astfel de grupuri (Kao și Thompson, 2003).

Genul este o variabilă indicată constant ca influențând rezultatele școlare. Studii românești (Hatos, 2010), dar și internaționale (OECD, 2001, 2007), au arătat că fetele au un avantaj sistematic în comparație cu băieții în cursa pentru obținerea unor rezultate școlare bune. Mecanismul causal care justifică aceste corelații nu însă este prea bine cunoscut.

Potrivit tuturor studiilor, dincolo de abilitățile naturale, a căror distribuție nu poate fi controlată, rezultatele la învățatură sunt afectate în mod decisiv de caracteristici economice, sociale și culturale din familia de proveniență a copilului. Acest model, pe care îl denumim al reproducerii sociale, pune rezultatele școlare în corelație cu statusul social al părinților și, mai ales, cu nivelul de instrucție al acestora, dar și cu caracteristici ale familiei asociate cu nivelul de trai, precum numărul de frați (Downey, 1995). Certificând transmiterea intergenerațională a pozițiilor sociale prin mecanisme școlare, acest mecanism contribuie la reproducerea socială (Bourdieu și Passeron, 1970), iar literatura educațională consemnează constant importanța acestuia în producerea performanțelor academice (Boudon, 1973; Jencks și Center for Educational Policy Research, 1973; OECD, 2001, 2004, 2007) constatări similare fiind făcute și în România pentru rezultatele obținute în învățământul secundar (Hatos, 2010). Ne așteptăm, prin urmare, ca rezultatele la învățatură să fie influențate de nivelul de instrucție al părinților, de în-

zestrarea materială a gospodăriei elevului și de numărul de frați ai acestuia.

Totuși, modelul reproducerii sociale rareori poate să explice în totalitate diferențele interetnice sau interrasiale de performanță școlară (Kao și Thompson, 2003). Pentru explicarea diferențelor reziduale, adeseori foarte importante ca valoare, și care corelează cu etnia, propunem trei ipoteze: handicapul lingvistic, teza culturii de opoziție și teza evaluării compensatorii.

Teoria handicapului lingvistic a fost deja menționată în studiul anterior: studiile comparative internaționale susțin, în general, faptul că folosirea în plan domestic a unei alte limbi decât a celei de învățare duce la scăderea rezultatelor școlare (Levels, Dronkers și Kraaykamp, 2008). Copiii aflați în această situație au dificultăți evidente de adaptare la sarcinile școlare, dar și posibile greutăți de integrare în colectivitățile de elevi.

Cu multe decenii în urmă, în SUA, s-a arătat deja că studenții minoritari, ale căror rate de abandon sunt mult mai mari decât ale majoritarilor, suferă în mult mai mare măsură de probleme de angajament școlar (Rumberger, 1987). Teza culturilor de opoziție este inspirată direct din teoria elaborată de Ogbu și colaboratorii săi (Ogbu, 1995; Ogbu și Simons, 1998) pentru explicarea rezultatelor școlare constant mai proaste decât ale majorității, consemnate în cazul reprezentanților anumitor minorități etnice și rasiale din SUA. Anumite categorii de minorități dezvoltă un set de atitudini ostile instituțiilor oficiale care, manifestate la nivelul școlilor, inhibă obținerea unor rezultate similare cu cele ale majorității. Un articol relativ recent (Pasztor, 2006) a testat teoria lui Ogbu pentru cazul performanțelor școlare ale elevilor aparținând minorității maghiare din țările Europei Centrale (Slovia, Ucraina și România), concluzionând că predicțiile lui Ogbu nu se verifică în acest context. Testarea amintită are limita de a măsura performanța școlară prin indicatori de acces. O variantă alternativă este aceea aplicată în acest studiu, de a modela variația rezultatelor școlare. Potrivit teoriei lui Ogbu, copiii din categoriile minoritare au niveluri mai scăzute de satisfacție

față de școală, de angajament școlar sau de conformare la normele de comportament ale școlii, ceea ce le afectează în mod negativ succesul școlar.

În fine, a treia ipoteză, propusă în cadrul acestei analize, ia în calcul un mecanism de discriminare pozitivă a coetnicilor din partea profesorilor maghiari, tendința inversă aceea, la fel de plauzibilă, a profesorilor de etnie română de a supraevalua calitățile elevilor români, în comparație cu cei maghiari, în situații mixte din punct de vedere etnic. Cunoscând dezavantajul elevilor de etnie maghiară – explicat prin handicapul lingvistic, dar și prin încărcarea curriculei (elevii maghiari instruiți în limba maghiară trebuie să aloce un efort serios și orelor de limba și literatura maternă) care pot duce amândouă la scăderea rezultatelor generale și, prin urmare, la afectarea șanselor școlare ale elevilor lor – profesorii maghiari acordă note semnificativ mai mari la anumite discipline. Literatura de specialitate nu cuprinde analize ale unei posibile discriminări pozitive în sânul comunităților minoritare, deși o asemenea presupuziție este perfect plauzibilă. Situația poate fi explicată prin faptul că o mare parte din studiile dedicate performanțelor școlare în contexte minoritare tratează problematica unor minorități puternic deprivat, cu un istoric încărcat de opresiune și excluziune, cum este cazul afroamericanilor, al imigranților din țările occidentale sau al romilor.

Un alt set de presupuziții privește variația manifestării mecanismelor cauzale de mai sus, în funcție de diferite contexte de învățare și evaluare și influențează operaționalizarea ipotezelor noastre. Mecanismele amintite în ipotezele teoretice acționează în mod specific și simultan asupra rezultatelor la diferite discipline. Astfel, ne așteptăm ca handicapul lingvistic să influențeze dramatic diferențele la limba română, dar în mult mai mică măsură la matematică, despre care se spune că utilizează un limbaj universal. Rezultatele la matematică, de pildă, permit, în schimb, testarea modelului culturilor de opoziție, influența handicapului lingvistic fiind, ne așteptăm, mai slabă. Pe de altă parte, mecanismul de

evaluare compensatoriu se manifestă la interacțiunea dintre rezultatele la limba română și cele la limba maternă, așteptarea mea fiind ca efectul etniei asupra rezultatelor la limba română să fie modificat – anulat cel puțin – de rezultatele la limba maternă. Considerațiile de mai sus subliniază faptul că, pentru testarea ipotezelor noastre va trebui să utilizăm variabile dependente diferite, întrucât media generală a elevului înregistrează efectele tuturor acestor influențe. Modelarea mediei generale va permite, eventual, să evaluăm efectele reunite ale acestor mecanisme.

Pornind de la premisele teoretice de mai sus, am elaborat următoarele ipoteze operaționale:

1. indicatorii de status socioeconomic și genul au efect semnificativ asupra performanței școlare, indiferent de indicatorul folosit pentru măsurarea acesteia;
2. diferențele la limba română se mențin semnificative și după controlul efectelor statusului socioeconomic și al atitudinilor (teza handicapului lingvistic);
3. diferențele la matematică dispar după controlul atitudinilor față de școală (teza culturii de opoziție);
4. etnia nu are efect asupra rezultatelor la limba maternă ale românilor și ale maghiarilor.

Aceste ipoteze vor fi testate prin modelarea separată a variabilelor dependente cu ajutorul regresiei liniare (OLS). Modelul de regresie utilizat este unul de tip *block-entry*. Într-un prim bloc vor fi introduse măsurile statusului socioeconomic, ale genului și ale etniei, iar în al doilea, variabilele care măsoară atitudinile față de școală.

În mod evident, studiul nu urmărește să explice direct variația acumulărilor cognitive ale elevilor, ci doar pe acelea ale evaluărilor operate de profesori. Faptul că notele sunt criteriu al promovării în cariera școlară le indică drept miză a activității educaționale. Față de criticile obișnuite față de utilizarea notelor ca măsură a rezultatelor școlare (Kao și Thompson, 2003) lucrarea mea valorifică una dintre aparentele defecte – subiectivitatea, relativitatea la interacțiunea dintre elev

și profesor, într-un anumit context social și instituțional.

Variabile

Analizele din acest studiu vor trata mai multe *variabile dependente*, toate fiind rezultate școlare auto-raportate de elevi:

- media la limba română în semestrul al doilea din clasa a 7-a (media = 7,67);
- media la matematică în semestrul al doilea din clasa a 7-a (media = 7,51);
- media generală (media = 8,69);
- variabilă compozită alcătuită din media la limba română în cazul elevilor care învață în limba română și media la limba maghiară, în cazul celor care învață în limba maghiară (media = 7,85).

Variabile independente

Înregistrarea genului sau a apartenenței etnice necesită câteva discuții – în afara celor posibile legate de ambiguitatea autoidentificării etnice în contexte complicate, cum ar fi familiile mixte.

Am măsurat statusul socioeconomic prin câțiva indicatori uzuali în astfel de demersuri: o scală sumativă a înzestrării mate-

riale, numărul de frați și surori ai elevului și deținerea unei diplome superioare de către tatăl subiectului. În utilizarea nivelului de instrucție al tatălui ca indicator al capitalului educațional de origine ne bazăm pe concluziile lui Korupp și colaboratorii (Korupp, Ganzeboom și Van Der Lippe, 2002) potrivit cărora pentru modelarea transmiterii inter-generaționale a statusului socioeconomic cea mai bună soluție este luarea în considerare a statutului părintelui dominant care, în societatea românească tradițională, este, îndeobște, tatăl.

Itemii scalelor de măsurare a integrării în contexte școlare au măsurat satisfacția față de școală și participarea școlară, ambele putând fi considerate dimensiuni ale angajamentului școlar (Fredricks, Blumenfeld și Paris, 2004). Prima scală măsoară o dimensiune emoțională a integrării, în timp ce a doua abordează dimensiunile acționale și cognitive a investiției individuale în obținerea unor rezultate. Itemii din cea de-a doua scală măsoară capacitatea de adaptare la cerințele vieții școlare, abilitatea de control și regularizare a comportamentului și a gândirii, abilitatea de implicare în activitatea de învățare, componente importante ale angajamentului și predictorii dovediți ai rezultatelor școlare (Finn, 1993; Fredricks *et al.*, 2004).

Tabelul 1. *Variabilele independente*

Etnia	Dummy (maghiar = 1)	17,8% maghiari. 98,8% din categoria alternativă (restul de 82,2%) sunt români.
Nivelul de instrucție al tatălui	Dummy (tatăl cu instrucție superioară = 1)	23,1% cu studii superioare
Dotarea materială a gospodăriei	Scală aditivă obținută prin numărarea obiectelor de utilizare îndelungată din gospodărie, din următoarea listă: mașină de spălat automată, automobil, calculator personal, conexiune la Internet și telefon mobil ($\alpha > 0,7$).	Media = 3,47
Numărul de frați și surori ai subiectului	Numeric, discret	Media = 1,39

Satisfacția față de școală	Scală aditivă din următorii itemi de tip <i>Likert</i> cu 4 trepte: „Cât ești de mulțumit de rezultatele tale școlare? De relația cu colegii de școală? De relația cu profesorii? De școală în general? ” (alpha> 0,7) Valorile lipsă au fost înlocuite prin procedura imputării multiple prin regresie.	Max = 41,85 Media = 29,99
Angajamentul școlar	Scală aditivă din următorii itemi de tip <i>Likert</i> cu 4 trepte: „Poți învăța când sunt alte lucruri interesante de făcut? , Reușești să-ți termini zilnic tema pentru acasă? , Poți învăța pentru o teză sau extemporal? Te poți concentra sa fii atent la ore? ” (alpha> 0,7) Valorile lipsă au fost înlocuite prin procedura imputării multiple prin regresie.	Max = 16,6 Media = 11,70

Date

Respondenții anchetei au fost elevi din clasa a 8-a, din eșantionul anchetei din 2006 a proiectului „Adolescenți – viitori cetățeni”, finanțat prin grantul CNCSIS A497/2006. Eșantionul, reprezentativ pentru populația de elevi de clasa a 8-a din municipiul Oradea, a cuprins 1.511 elevi. Am folosit aceste date deoarece au înregistrat notele la mai multe discipline precum și indicatorii atitudinii față de școală, necesari pentru testarea propozițiilor teoriei culturii de opoziție.

Rezultate

Compararea mediilor celor patru variabile dependente confirmă rezultatul analizelor anterioare care arată că notele elevilor maghiari sunt mai slabe în trei cazuri, excepția constituind-o media la limba maternă. În cazul celorlalte trei variabile, diferențele dintre cele două categorii sunt semnificative, potrivit verificărilor cu testul *t*.

Aceste diferențe pot fi generate de variate mecanisme cauzale, unele dintre ele amintite în modelul teoretic. Este interesant faptul

Tabelul 2. Mediile la învățatură din clasa a 7-a, pe etnii

	Români și alte etnii	Maghiari
Media generală	8,74	8,46**
Media la matematică	7,59	7,16**
Media la limba română	7,78	7,19**
Media la limba maternă	7,78	7,70

* $p(t) < 0,01$

Tabelul 3. Atitudini față de școală, pe etnii

	Români și alte etnii	Maghiari
Satisfacția față de școală	30,43	28,01*
Angajament școlar	11,80	11,25*

* $p(t) < 0,01$

că, în timp ce diferența cea mai mare se înregistrează în cazul limbii române, atunci când rezultatele la această disciplină sunt înlocuite cu media la limba maghiară, în cazul elevilor care învață în limba maghiară, ecartul este redus la un nivel aflat sub limita semnificației. Mai mult, compararea satisfacției față de școală și a angajamentului școlar pe cele două categorii etnice suportă ipoteza culturii de opoziție: în ambele cazuri, mediile înregistrate în cazul elevilor maghiari sunt semnificativ mai mici decât cele înregistrate în cazul elevilor români. Faptul că elevii maghiari sunt mai slab integrați în colectivitățile școlare poate explica rezultatele lor școlare mai proaste. Testarea ipotezelor noastre prin modele multivariate va oferi informații mult mai clare pentru explicarea diferențelor de rezultate dintre elevii de etnie maghiară și cei de etnie română din contextul investigat.

Modele de regresie

În rândurile care urmează voi testa ipotezele expuse în capitolul teoretic, pornind de la testarea parțială a ipotezei handicapului lingvistic, continuând cu testarea ipotezei opoziției culturale, apoi a ipotezei evaluării compensatorii și, în fine, cu un model sintetic, în care variabila dependentă va fi media generală la învățatură.

Modelul evaluării la limba maghiară nu poate fi, în mod evident, comparat cu cel la limba română, pe același set de date. Aceasta ne-a obligat să compunem variabila dependentă „limba maternă”, care combină mediile la română ale elevilor care învață în limba română și cele la maghiară ale celor care învață în maghiară. Introducerea acestei variabile într-un model simultan cu unul care include mediile la limba română ar ridica serioase probleme de colinearitate. Astfel,

Tabelul 4. *Modele de regresie OLS (ordinary least squares) ale mediei la limba română*

B	SE	beta	t	p	B	SE	beta	t	p
Constanta									
7,535	0,234		32,251	0,000	5,004	0,340		14,726	0,000
Număr de frați									
-0,068	0,032	-0,064	-2,139	0,033	-0,068	0,030	-0,064	-2,223	0,026
Gen (bărbat= 1)									
-0,662	0,094	-0,209	-7,020	0,000	-0,593	0,090	-0,187	-6,570	0,000
Nivel de instrucție al tatălui (tatăl cu instrucție superioară= 1)									
0,582	0,114	0,154	5,123	0,000	0,521	0,108	0,138	4,802	0,000
Etnie (maghiar= 1)									
-0,541	0,124	-0,130	-4,364	0,000	-0,328	0,120	-0,079	-2,732	0,006
Dotare materială a gospodăriei									
0,156	0,061	0,077	2,546	0,011	0,081	0,059	0,040	1,369	0,171
Satisfacție față de școală									
					0,059	0,008	0,232	7,577	0,000
Angajament școlar									
					0,082	0,020	0,125	4,165	0,000
R ²									
				0,094					0,176

testarea ipotezelor mele se va reduce la elaborarea unor modele de regresie separate ale celor patru variabile dependente definite mai sus.

Modelarea rezultatelor la limba română arată că acestea depind în mod semnificativ de etnia subiectului, chiar și după controlarea efectului atitudinilor față de școală care, de altfel, au un impact semnificativ asupra notelor la limba română. Pe de altă parte, impactul etniei asupra mediei la limba română este înjumătățit de introducerea indicatorilor atitudinii față de școală, ceea ce arată că doar o parte dintre diferențele dintre români și maghiari în ceea ce privește variabila dependentă poate fi atribuită apartenenței etnice și, deci, handicapului lingvistic. Nu putem însă elimina ipoteza că, alături de handicapul lingvistic, vom înregistra prin acest para-

metru semnificativ al etniei acțiunea unui tratament discriminatoriu la care sunt supuși elevii maghiari de către profesorii de limba română.

Introducerea variabilelor atitudinii față de școală duce la scăderea efectului etniei asupra rezultatelor la matematică sub pragul de semnificație, ceea ce arată faptul că notele la matematică nu sunt afectate de handicapul lingvistic și, mai mult, confirmă chiar funcționarea unui mecanism de tipul *cultură de opoziție* sugerat de Ogbu. Din modelul rezultatelor la matematică reiese că o parte dintre diferențele de rezultate școlare – vorbim de cele care sunt mai puțin dependente de abilitățile de utilizare a limbii române – dintre români și maghiari se explică prin dificultăți de integrare a elevilor maghiari în colectivitățile școlare.

Tabelul 5. Modele de regresie OLS ale mediei la matematică

B	SE	beta	t	p	B	SE	beta	t	p
Constanta									
7,291	0,265		27,473	0,000	4,452	0,391		11,377	0,000
Număr de frați									
-0,042	0,037	-0,037	-1,150	0,250	-0,040	0,035	-0,036	-1,149	0,251
Gen (bărbat= 1)									
-0,305	0,105	-0,094	-2,918	0,004	-0,232	0,100	-0,072	-2,323	0,020
Nivel de instrucție al tatălui (tatăl cu instrucție superioară= 1)									
0,682	0,124	0,179	5,497	0,000	0,614	0,119	0,161	5,181	0,000
Etnie (maghiar= 1)									
-0,335	0,136	-0,080	-2,471	0,014	-0,112	0,132	-0,027	-0,851	0,395
Dotare materială a gospodăriei									
0,082	0,069	0,039	1,184	0,237	0,015	0,067	0,007	0,217	0,828
Satisfacție față de școală									
					0,058	0,009	0,218	6,545	0,000
Angajament școlar									
					0,105	0,022	0,154	4,732	0,000
R ²									
				0,048					0,135

Tabelul 6. Modele de regresie OLS ale mediei la limba maternă

B	SE	beta	t	p	B	SE	beta	t	p
Constanta									
7,553	0,238		31,668	0,000	4,992	0,348		14,330	0,000
Număr de frați									
-0,059	0,032	-0,056	-1,839	0,066	-0,061	0,030	-0,058	-1,991	0,047
Gen (bărbat= 1)									
-0,655	0,096	-0,207	-6,854	0,000	-0,589	0,091	-0,186	-6,444	0,000
Nivel de instrucție al tatălui (tatăl cu instrucție superioară= 1)									
0,672	0,114	0,180	5,893	0,000	0,609	0,109	0,163	5,590	0,000
Etnie (maghiar= 1)									
0,631	0,139	0,137	4,529	0,000	0,844	0,135	0,183	6,267	0,000
Dotare materială a gospodăriei									
0,140	0,063	0,069	2,236	0,026	0,075	0,060	0,037	1,245	0,213
Satisfacție față de școală									
					0,056	0,008	0,221	7,131	0,000
Angajament școlar									
					0,089	0,020	0,135	4,425	0,000
R ²									
				0,106					0,187

Modelarea rezultatelor la limba maternă – variabilă pentru care, în cazul elevilor care învață în limba maghiară, au fost luate în considerare mediile la limba maghiară – indică, încă de la început, efecte surprinzătoare. Spre deosebire de cazul limbii române, unde apartenența la etnia maghiară are o influență semnificativă negativă, pentru limba maternă înregistrăm un efect pozitiv al apartenenței la categoria etnică maghiară. Cu alte cuvinte, nu numai că notele la limba maghiară anulează efectul dezavantajului etnic – dar îl și răstoarnă, calitatea de maghiar având, în acest caz un parametru pozitiv: elevii maghiari au medii la limba maternă cu mai bine de jumătate de punct mai mari decât au elevii români la limba română. Regresia realizată confirmă, astfel, ipoteza evaluării compensatorii. Potrivit acesteia, elevii maghiari care învață în limba maghiară sunt evaluați indulgent la limba maghiară de către profesorii

lor. Motivațiile acestui comportament sistematic pot fi doar presupuse, bineînțeles, lămurirea lor solicitând un studiu calitativ.

Toate cele trei ipoteze enunțate la începutul articolului au fost confirmate. În timp ce indicatorii adaptării la solicitările vieții școlare anulează diferențele înregistrate între români și maghiari în cazul performanțelor la matematică, ceea ce confirmă teoria culturii de opoziție dezvoltate de Ogbu, diferențele de rezultate se înregistrează la limba română sau la limba maternă, chiar dacă cu evoluții spectaculoase, în funcție de specificare. Cu alte cuvinte, elevii de etnie maghiară trebuie să facă față și unui handicap cultural sau unor tratamente diferențiate corelate cu etnia profesorului. Analizele noastre pot fi afectate, totuși, de lipsa de discriminare în procedurile statistice dintre subiecții maghiari care învață în limba maghiară și cei care învață în limba română. Se poate

Tabelul 7. Modele de regresie OLS ale mediei generale la învățatură

B	SE	beta	t	p	B	SE	beta	t	p
Constanta									
8,334	0,142		58,597	0,000	6,808	0,206		33,062	0,000
Număr de frați									
-0,047	0,019	-0,074	-2,430	0,015	-0,047	0,018	-0,073	-2,541	0,011
Gen (bărbat= 1)									
-0,316	0,057	-0,166	-5,499	0,000	-0,273	0,055	-0,143	-4,984	0,000
Nivel de instrucție al tatălui (tatăl cu instrucție superioară= 1)									
0,292	0,069	0,128	4,221	0,000	0,254	0,066	0,112	3,870	0,000
Etnie (maghiar= 1)									
-0,180	0,075	-0,072	-2,387	0,017	-0,043	0,073	-0,017	-0,596	0,551
Dotare materială a gospodăriei									
0,155	0,037	0,127	4,153	0,000	0,104	0,036	0,086	2,917	0,004
Satisfacție față de școală									
					0,041	0,005	0,271	8,787	0,000
Angajament școlar									
					0,036	0,012	0,090	2,988	0,003
R ²									
				0,073					0,164

ridica, în mod legitim, problema dacă limba de predare – cu alte cuvinte compoziția etnică a colectivității educaționale celei mai proxime – clasa – are efect, de pildă, asupra atitudinilor și comportamentelor care duc la integrarea în colectivitățile școlare. Potrivit tezelor lui Ogbu, statutul de minoritar este cel care produce, în primul rând, deficit de integrare, aranjamentul lingvistic din instituțiile educaționale care cuprind elevii apar-

ținând minorităților având un efect secundar. Utilizând testul t, diferențele dintre maghiarii care învață în limba maghiară și cei care învață în limba română în ceea ce privește satisfacția față de școală și angajamentul școlar sunt ne semnificative ($p \geq 0,05$, $p_{K-S} > 0,05$)².

Același rezultat îl înregistrăm în cazul mediei generale, în schimb, diferențele dintre notele la matematică și limba română sunt semnificativ diferite.

Tabelul 8. Diferențe de atitudine față de școală ale maghiarilor, în funcție de limba în care învață

	Satisfacția față de școală	Angajament școlar
Maghiar care învață în limba maghiară	27,90	10,88
Maghiar care învață în limba română	29,56	11,35

Tabelul 9. Diferențe de rezultate între elevii maghiari în funcție de limba în care învață

	Care a fost media la învățatură în semestrul anterior?	Care au fost mediile la matematica în semestrul II? *	Care au fost mediile la limba română în semestrul II? *
Maghiar care învață în limba maghiară	8,58	7,14	7,02
Maghiar care învață în limba română	8,70	7,87	7,68

* $p_t < 0,05$; $p_{K-S} < 0,05$

Rezultatele sunt, însă, puțin edificatoare, având în vedere numărul mic de maghiari care învață în limba română (25% dintre elevii maghiari, 41 de cazuri) și posibilele erori de selecție care au putut afecta robustețea acestor măsurători. Din diferențele evidențiate în tabelul de mai sus devine evident că elevii maghiari care învață în limba română au un avantaj față de cei care învață în limba maghiară la disciplinele sensibile pentru efectele pe care le-am analizat în această lucrare. S-ar părea că ne confruntăm cu o contradicție între presupusul handicap lingvistic sau de integrare al elevilor maghiari și avantajul deținut de maghiarii care învață în limba română, la disciplinele de bază: limba română și matematică. Contradicția se explică dacă înțelegem că maghiarii care sunt înscriși în clase cu predare în limba maghiară nu constituie un subșanțion selectat aleatoriu al populației de etnie maghiară, ci, probabil, sunt aparte din punctul de vedere al competențelor lingvistice, al atitudinilor față de școală și al aspirațiilor de mobilitate și, poate, și al abilităților. Numărul redus al celor din categoria maghiarilor care învață în limba română, relativ la numărul total de maghiari, face ca, în modelele în care se înregistrează etnia doar, caracteristicile specifice maghiarilor din clasele cu predare în limba română să nu fie aparente. Comparația din tabelul 9 subliniază însă și ordinul de mărime al evaluărilor compensatorii care face ca, în ciuda diferențelor înregistrate între cele două categorii de elevi de etnie maghiară la matematică și română, mediile generale să nu fie diferite într-o măsură semnificativă.

Rezultatele noastre confirmă și o altă presuposiție a acestui material, anume că

determinarea rezultatelor școlare este diferită de la o disciplină la alta, iar nota finală este produsă de combinații de determinanți sugerați de cercetare, care variază în funcție de natura și de contextul disciplinei. În producerea performanțelor la majoritatea disciplinelor putem presupune că funcționează mai întâi, la nivel sociologic, un mecanism general – cel evidențiat prin teoriile larg acceptate în această arie de cercetare, precum modelul reproducerii sociale care subliniază dependența performanțelor școlare de capitalurile din familia de origine. Din această categorie face parte și mecanismul culturilor de opoziție, care se manifestă în cazul elevilor din categoriile minoritare și care afectează rezultatele la toate disciplinele. În afară de aceste modele, acționează și mecanisme specifice fiecărui tip de conținut: determinarea cultural-lingvistică este puternică, de pildă, în cazul performanțelor la disciplinele în care limba de predare este diferită de limba maternă. Invers, avem o variație instituțional-interacțională, desemnată aici prin modelul evaluării compensatorii și care subliniază tendința prezumabilă a profesorilor de a evalua elevii în funcție de apartenența la un grup etnic sau la un altul. În cazul nostru, este aproape evident că elevii maghiari sunt beneficiarii unor notări favorabile la limba maghiară. Are o mare doză de plauzibilitate și ipoteza că acești elevi sunt penalizați de către profesorii români la limba română, ori că elevii români au un avantaj la notare din partea dascălilor de etnie română. În aceste cazuri, însă, modelul handicapului lingvistic se suprapune cu cel al evaluării compensatorii, iar datele și analizele noastre nu sunt suficiente pentru a le separa.

Concluzii și limite

Lucrarea mea, deși simplă din punct de vedere metodologic, propune câteva contribuții la înțelegerea mecanismelor sociologice și psihosociologice care determină diferențele de rezultate școlare dintre elevii din categorii etnice majoritare și minoritare, în cazul nostru minoritatea de referință fiind cea maghiară. În modelarea rezultatelor obținute de elevii din clasa a 7-a am pornit de la câteva premise: 1) funcționarea unor mecanisme generale ale performanțelor, impactul abilității și al logicii reproducerii sociale, mai ales; 2) determinarea diferențiată a rezultatelor, în funcție de conținutul efectiv și de contextul în care acest conținut este furnizat. Pornind de la aceste premise am propus trei ipoteze pentru explicarea diferențelor semnificative de medii dintre elevii de clasa a 7-a de etnie maghiară și cei de etnie română: 1) diferențele dintre maghiari și majoritari se explică prin handicapul lingvistic al celor dintâi; 2) aceste diferențe pot fi atribuite unor stiluri de evaluare compensatorii (sau discriminatorii), în funcție de etnia profesorului și a elevului evaluat; 3) diferențele sunt explicate de variații interetnice ale integrării școlare, mai exact, ale atitudinilor și practicilor școlare.

Diferențele spectaculoase pe care le înregistrăm între modelele mediilor la română și la limba maghiară arată că factorul lingvistic și cel interacțional-etnic joacă un rol în determinarea notelor la materiile cu încărcătură cultural-lingvistică. În mod evident elevii maghiari obțin note mai proaste la limba română fiind, însă, „avantajați” semnificativ la notarea la limba maghiară. Ambele mecanisme presupuse în ipoteze – cel al deficitului lingvistic și cel al evaluării distorsionate – funcționează în aceste cazuri, chiar dacă în măsuri greu de decelat.

Discuția despre posibilele diferențe dintre performanțele elevilor maghiari în funcție de limba principală de predare a permis alte constatări interesante. Pe de o parte, avem indicii serioase că în clasele cu predare în limba română din Oradea se selectează în mod sistematic elevi autoidentificați maghiari cu

caracteristici sociale și psihosociale favorabile performanțelor școlare. Aceasta ar însemna o selecție negativă în clasele cu predare în limba maghiară. Altă constatare importantă este că, în clasele cu predare în limba maghiară, impactul evaluării compensatorii este atât de puternic încât anulează efectul diferențelor la rezultatele la limba română și matematică asupra mediei generale.

Corespunzător studiilor despre rezultatele educaționale ale elevilor din categoriile minoritare, elevii de etnie maghiară suferă de un deficit de integrare școlară, comparativ cu colegii lor români. Elevii autoidentificați maghiari au scoruri de satisfacție și de angajament școlar semnificativ mai mici decât cei români. Din această cauză, chiar și după eliminarea unei mari părți din efectul diferențelor lingvistice, prin considerarea notelor la matematică – o disciplină pe care o considerăm a fi cu un scăzut bias lingvistic – rezultatele elevilor maghiari sunt mai mici decât cele ale elevilor români. Din acest punct de vedere, studiul nostru produce un suport important pentru aplicarea teoriei culturilor de opoziție și pentru tratarea diferențelor etnice în performanțele școlare ca un semnal al problemelor de integrare socială a reprezentanților minorităților.

Concluziile din acest articol indică unele direcții de acțiune ale politicilor în domeniul aranjamentelor lingvistice din școală. Obiectivele de echitate în evaluarea educațională impun controlul distorsiunilor în evaluare, fie ele compensatorii sau discriminatorii. Gestiunea acestei probleme presupune, ca prim pas, evaluarea gravității acestor probleme și lămurirea motivațiilor din spatele acestui fenomen. Pe de altă parte, impactul deficitului lingvistic trebuie să fie diminuat atât prin sporirea competențelor lingvistice ale elevilor din grupul minoritar, cât și prin încurajarea unei abordări suportive în acest sens din partea cadrelor didactice. Potrivit datelor noastre, problemele de atitudine ale elevilor de etnie maghiară sunt în mică măsură atribuibile factorilor de context de la nivelul clasei sau al școlii, fiind asociate statutului de minoritar. La acest nivel, politicile educaționale trebuie însoțite de o evoluție generală

de integrare socială și instituțională a maghiarilor în comunitatea politică și socială a României. Activități de stimulare a integrării emoționale, comportamentale și cognitive în contexte multietnice pot aduce și ele o contribuție la nivelul universului școlar.

Rezultatele din paginile de mai sus pot fi suspectate de erori statistice determinate de nefolosirea regresiei ierarhice liniare. În cazul în care datele sunt grupate, precum în cazul nostru, prin eșantionare multistadială, deflația erorilor standard în regresia obișnuită duce la supraevaluarea parametrilor și, mai ales, a semnificației acestora (Snijders și Bosker, 1999). Modelarea prin această tehnică ar fi permis un mai bun control al variabilelor de context, exemplul cel mai bun din studiul nostru fiind cel al limbii de predare. Totuși, parametrii modelelor de regresie obișnuite elaborate sunt suficient de robusți pentru a considera că eroarea prezumabilă a afectat în mică măsură rezultatele raportate.

Studiul operează, pentru simplificare, cu o aproximare care poate afecta rezultatele cercetării. Din modelare lipsește limba de predare în clasa elevului, variabilă care este puternic corelată cu etnia, ceea ce o face inutilizabilă în regresii simple folosite în analizele prezentate anterior.

Datele și modelările noastre prezentate aici nu sunt suficiente pentru a descifra întreaga complexitate a mecanismelor cauzale invocate. Astfel, în determinarea notelor la discipline precum limba română sau limba maghiară acționează, cu siguranță, atât mecanismul apropiării sau al distanței lingvistice – al handicapului lingvistic, pe de o parte, cât și cel al evaluării distorsionate în funcție de omologia etnică elev-profesor – denumit de noi mecanismul evaluării compensatorii. Nu putem, cu rezultatele noastre să separăm satisfăcător cele două explicații sau, mai mult, să stabilim ordinul de mărime al acestora. Un pas înainte în acest sens l-ar reprezenta elaborarea unor modele de ecuații structurale care să stabilească parametri regresiiilor simultane ale variabilelor dependente și ale celor independente incluse în analizele din acest articol. Această abordare este făcută dificilă,

pe de altă parte, de necesitatea de a separa efectul lingvistic de cel al evaluării compensatorii.

Note

1. Grant CNCSIS tip A, nr. 497/2006.
2. Am testat semnificația diferențelor dintre medii atât prin procedura parametrică, testul t, cât și prin cea neparametrică a testului Kolmogorov-Smirnov, având în vedere faptul că distribuțiile variabilelor care măsoară integrarea școlară nu sunt normale, dar numărul de cazuri este mai mare de 100 (Field, 2005).

Bibliografie

- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances; la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris: A. Colin.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1970). *La reproduction; éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Downey, D. (1995). When bigger is not better: Family size, parental resources, and children's educational performance. *American Sociological Review*, 60(5), pp. 746-761.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Finn, J. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Centre for Education Statistics.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), p. 59.
- Hatos, A. (2010). Multilevel analysis of academic achievements of upper secondary students in a Romanian city: effect of composition, resource allocation or differentiation? *Studia Universitatis Babeș-Bolyai-Sociologia*, 55(1), p. 89.
- Hatos, A. (în curs de apariție). Aranjamente lingvistice în școlile din NV-Transilvaniei: depind rezultatele școlare ale elevilor de etnie maghiară de limba în care învață ei sau colegii lor? *Revista Română de Sociologie*.
- Jencks, C., Center for Educational Policy Research. (1973). *Inequality: a reasses-*

- ment of the effect of family and schooling in America.* New York: Harper & Row.
- Kao, G., Thompson, J. (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*, 29, pp. 417-442.
- Korupp, S.E., Ganzeboom, H.B.G., Van Der Lippe, T. (2002). 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), pp. 17-42.
- Levels, M., Dronkers, J., Kraaykamp, G. (2008). Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance. *American Sociological Review*, 73(5), p. 835.
- OECD (2001). *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.
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*: OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development).
- OECD (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*: OECD.
- Ogbu, J. (1995). Cultural problems in minority education: Their interpretations and consequences. Part two: Case studies. *The urban review*, 27(4), pp. 271-297.
- Ogbu, J., Simons, H. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), pp. 155-188.
- Pasztor, A. (2006). National Minorities with Respect to Education. The Case of Hungarians. *Review of Sociology*, 12(2), pp. 5-35.
- Rumberger, R. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), p. 101.
- Snijders, T., Bosker, R. (1999). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*, Londra: Sage.

Primit la redacție: septembrie, 2010