

## SUBJECTIVE DIMENSION OF SCHOOL FAILURE

Teodor Pătrăuță

Prof., PhD, "Vasile Goldiș" Western University of Arad

*Abstract: Each trajectory school has a unique history that can be told (told) in different ways, depending on the viewpoint adopted: the learners (or students, etc.), the parent, the teacher. The words contain inevitable references to the performance of learners, the successes and failures that mark this path. School failure is not accidental, it directly affects the position of those in the family and group of friends, family perception and social perception of it and secure the quality of education received. School social community itself is assessed by the performance or non performance of its pupils. In this context, school success became by extension, the kind of standard of everyone involved in the educational process, while failure or failure leads to depreciation of the individual, school, family, and most often becomes synonymous with failure life.*

*School failure is not a pedagogical problem, but a social one. The phenomenon of school failure should be treated with full responsibility by all educational factors.*

*Keywords: school failure, performance, educators, educational path, educational factor*

Într-o altă lucrare în care am tratat anumite modalități de prevenire și înlăturare a insuccesului școlar precizăm faptul că fiecare vector școlar are o istorie unică ce poate fi spusă (povestită) în diferite moduri, în funcție de punctul de vedere adoptat: al educabilului (fie elev, student, ș.a), al părintelui, al profesorului. Cele spuse conțin, inevitabil, referiri la performanțele educabilului, la succesele și insuccesele care marchează acest traseu. Insuccesul școlar nu este întâmplător, acesta influențează nemijlocit poziția celui în cauză atât în familie cât și în grupul de prieteni, percepția familiei dar și percepția socială a acestuia și sigur calitatea educației primite. Școala însăși este evaluată de comunitatea socială în funcție de performanțele sau neperformanțele elevilor săi. În acest context, succesul școlar a devenit prin extindere, un fel de etalon al tuturor celor implicați în procesul educațional, în timp ce insuccesul sau eșecul școlar antrenează deprecierea individului, a școlii, a familiei și de cele mai multe ori devine sinonim cu eșecul în viață.

Insuccesul școlar nu este deloc o problemă pedagogică, ci una socială. Fenomenul insuccesului școlar trebuie tratat cu toată responsabilitatea de către toți factorii educaționali.

Problematika insuccesului școlar a fost și este obiect de studiu pentru diferite discipline din sfera educației, fiind o problematică cu soluții variate și depinde de foarte multe ori și de modalitatea de abordare științifică, dar și de specialiști, pentru că un psiholog abordează într-un anumit fel, un pedagog în alt mod ș.a., dar toate au un numitor comun: ce conduce la înlăturarea insuccesului școlar și obținerea unor performanțe, fie ele și cele obișnuite. Inclusiv eu am

încercat să dau anumite răspunsuri la actul educațional al insuccesului în sine: ce înseamnă insucces școlar?

Insuccesul școlar poate fi considerat **un act educativ** cu aspecte negative. Dar ca orice act educativ, el ține de sfera relațiilor interpersonale, iar eficiența sa se poate decide pe terenul raporturilor concrete zilnice dintre profesor și elev. Putem spune pe drept cuvânt că în decursul anilor s-a acumulat o bogată experiență pozitivă, chiar dacă sunt unele constatări în care predomină arbitrariul, unele practici învechite și prejudecăți care sunt menținute de o atitudine conservatoare. Deci, perfecționarea relației profesor – elev trebuie să ia în considerare atât obiectivele educației, cât și psihologia tineretului contemporan, pentru că actul educativ este un produs dinamic de continuă invenție socială.

Relațiile dintre profesor și elev sau clasă din punct de vedere al dimensiunii psihologice se polarizează în general pe sentimente de simpatie, de încredere sau chiar onestitate, fapt care poate conduce la insucces școlar. Sunt și cazuri în care contactul spiritual între profesor și elev nu trece de zona indiferenței: clasa nu există pentru profesor și nici profesorul pentru clasă. Inițiativa trebuie să aparțină în primul rând educatorului, care trebuie să țină seama de legea esențială a relațiilor afective interumane potrivit căreia simpatia și bunăvoința naște la rândul lor simpatie și bunăvoință; antipatia și ostilitatea trezesc sentimente de aceeași calitate. Educatorul trebuie să dirijeze aceste relații și să le structureze prin colaborare.

În urma unor studii psiho-pedagogice efectuate s-a constatat că o parte (fie ea și mică) din profesori nu reacționează adecvat nici în cazul răspunsurilor bune ale elevilor, nici în cazul răspunsurilor greșite. Interes psihologic deosebit prezintă reacția acelor profesori care, după opinia elevilor, nu se bucură când aceștia dau răspunsuri corecte, ci dimpotrivă, le pare rău; se arată surprinși, se miră că răspund bine, stau la îndoială dacă să-i noteze, îi ironizează, într-un cuvânt: îi descurajează.

Concluzia la care s-a ajuns în astfel de cazuri este că nu se respectă unul din principiile fundamentale ale educației- încurajarea printr-o judicioasă folosire a laudei și a dojenei. Cadrul didactic care dojenește mai mult decât laudă sau nu spune nimic atunci când ar trebui să spună, nu folosește suficient criteriile aprecierii pentru formarea și schimbarea comportamentului elevului în ce privește obținerea succesului în activitatea școlară, fapt care poate conduce la insucces școlar.

O parte a dimensiunii subiective a insuccesului școlar o poate constitui și indiferența față de personalitatea copilului, indiferență care amenință nevoile și trebuințele spirituale de bază ale acestuia, respectul față de sine, nevoia de răspuns afectiv din partea celor din jur, nevoia de securitate pe termen lung, de succes, precum și nevoia de a aparține unui grup și a fi acceptat de acesta. Practica școlară tradițională ne-a lăsat imaginea profesorului care vrea să domine elevii, să-i subordoneze. Într-un asemenea climat nu se pot obține rezultate care să conducă la un succes scontat, pentru că nimic nu se poate face fără convingere și pasiune.

Trebuie uitat realmente vechiul tip de relație, înlocuindu-l cu relații noi, bazate pe încredere reciprocă și colaborare. Principala activitate a acestuia nu va fi predarea, ci angajarea elevilor în investigații și lucrări independente. Relațiile bazate pe stimă, bun simț și respect reciproc reclamă de la sine un limbaj adecvat. Expresiile ironice și jignitoare trebuie lăsate la poarta școlii pentru că ele tulbură atitudinea elevilor față de profesorul lor și îngreunează crearea unui climat propice muncii creatoare în clasă.

Rezultatele obținute în urma cercetărilor au scos în evidență faptul că, cu cât formele de penalizare (ironia, jignirea, ridiculizarea, calificativele proaste ș.a.) sunt mai des folosite, cu atât efectul lor scade. Educatorul care cunoaște bine valoarea aprecierii nu se va feri de

supraapreciere a rezultatelor elevului; va aprecia pe copil mai mult decât merită, spre a-l face să se autodepășească, să merite aprecierea, să se ridice la nivelul aprecierii făcute. Experiența demonstrează că educatorul cu rezultate performante își îmbunătățește continuu relațiile cu elevii slabi, cei cu performanțe minore.

Insuccesul școlar are o influență extraordinară asupra dezvoltării viitoare a școlarului. Impactul psihologic pe care acesta îl are asupra copilului influențează imaginea lui de sine, în sensul degradării ei și a subaprecierii propriilor capacități. Dacă nu-i prea mult spus, aceasta influențează inclusiv viitorul țării, deoarece el are atingere și implicare a tuturor factorilor care duc la buna desfășurare a relațiilor dintre oameni. Realitățile școlare curente arată că, de altfel, insuccesul școlar are o dimensiune psihologică dublată de o pronunțată dimensiune intelectuală și motivațională. Rezultatele bune se pot obține doar acordând atenție ritmurilor individuale de muncă intelectuală și necesității de a alterna activitățile recreative cu cele abstracte, în vederea creării unor condiții favorabile realizării unor fenomene compensatorii la nivelul activităților psihologice complexe.

Factorii reușitei școlare decelează o serie de variabile de structură (autogestionarea așezământului școlar, conținutul și organizarea programelor de studii, imaginea școlii, sprijinul acordat școlii de comunitate) și variabilele de practică (sincronizarea eforturilor pedagogice, atmosfera școlară pozitivă, sentimentul de comunitate). În caz contrar ne putem aștepta la nereușită școlară care conduce implicit la insucces școlar.

Există **trei tipuri de factori ai insucceselor școlare**: cei *care țin de subiect*, de elev; cei *care țin de școală*, de organizație și de condițiile pedagogice ale învățării; cei *care țin de familie*, de mediul de ambianță, de mediul socio-cultural general. Pe bună dreptate susține M. Gilly (1976) că „rar se întâmplă ca un singur factor să fie suficient pentru explicarea insuccesului școlar; de regulă acestea au o supradeterminare de factori multipli cu efecte care se îmbină și se stimulează reciproc. Nu trebuie omis nici faptul că fiecare caz de insucces este unic, cu particularități proprii, provenind din combinații de factori, greu de determinat”.

**Factorii individuali ai insuccesului** țin de subiect și pot fi cauzați de existența unor realități disfuncționale. Cercetările de profil susțin că cei **cu deficiență mentală ușoară (IQ 50-55-70)** reprezintă 85% din totalul deficiențelor mentale, care sunt educabili, putând dobândi unele abilități sociale, cum ar fi: nivelul preșcolar – comunicare, autoservire; adolescentul – deprinderi școlare, autoservire, activități relativ independente; adultul – deprinderi sociale, socioprofesionale, pentru întreținere proprie, subiecții reclamă nevoia de consiliere, pot fi integrați.

**Deficiența moderată (IQ 40 -45 -55)** reprezintă 10% din populația cu deficiențe mentale și prezintă disponibilități de a achiziționa unele deprinderi: în copilărie – pentru comunicare, autoîngrijire, călătorie în perimetre familiare, fără să depășească nivelul clasei a II-a; ca adult poate desfășura activități necalificate sau calificate, dar numai în ateliere speciale; adaptarea bună este posibilă în unități supravegheate.

**Deficiența severă (IQ 20/25 – 35/40)** cuprinde circa 3-4% din totalul deficiențelor mentale și care sub control reușesc: în perioada școlară- să învețe să vorbească, să folosească elementele primare de autoîngrijire (să facă patul), să stăpânească un număr limitat de cuvinte/expresii verbale, să citească, dar destul de limitat, să-și asigure supraviețuirea. Sub control/supravegheat poate face unele acțiuni limitate: îngrijirea și supravegherea personală.

**Deficiența profundă (sub IQ 20)** – reprezintă circa 1-2% din populația cu deficiențe mentale, dar pentru care posibilitățile de învățare socială, de socializare sunt limitate: comportamentul lor este un reflex instinctiv, impulsiv, învață doar mersul, masticăția etc.

Din această categorie a factorilor individuali mai fac parte: **autismul infantil** – profundă interiorizare a ideilor și sentimentelor proprii, retragerea într-o lume subiectivă, însoțite de o gândire necritică, egocentrică, ruptă de realitatea obiectivă, dominată de imagini și fantezii, de reverii, vise. Autismul debutează la vârsta de 2/3 ani și se manifestă ca refuz în contactele cu lumea, refugiu în lumea sa, crearea lumii proprii plină de delir halucinatoriu; practicarea unor conduite stereotipe, repetabile, ca și a unor reacții bizare – legănarea corpului, legarea ciorapilor, absența achizițiilor, copilul fiind greu de angajat în procesul de instrucție și educație.

**Hiperexcitabilitatea /irascibilitatea** se manifestă în forma unor crize impulsive, ca reacții de abandon și necooperare de orice fel. Se întâlnește la emotivi, deci cu instabilitate emoțională, la cei cu reacții intense și disproporționate pentru orice fel de evenimente; subiecții sunt supuși schimbărilor devenind irascibili și greu de integrat în mediul școlar.

**Factorii psihologici exogeni** se referă la faptul că elevii sunt supuși unor stări depresive, de șoc și care dezorganizează personalitatea acestuia, îi inhibă atât intelectual, atitudinal cât și volițional, stări care apar sub influența unor situații tensionate, de conflict, frustrare. Asemenea situații dezvoltă anxietatea, insecuritatea la copil, îndeosebi în familiile cu autoritate agresivă, agasantă, lipsindu-l pe acesta de o comunicare liberă și sinceră; obligația de a îndeplini sarcini neconcordanțe vârstei, lipsa toleranței, a înțelegerii, aplicarea de pedepse, de persecuții de către familie sau școală, produc modificări în structurile de caracter și de atitudine ale copilului, dezvoltând la acesta egoismul, hipersensibilitatea sau agresivitatea.

Aprecierea succesului/insuccesului școlar prin raportare la norme, la standardele de performanță stabilite de sistemul educațional face să se piardă din vedere dimensiunea umană a acestor fenomene. Profesorul este cel care constată, printr-o varietate de tehnici de evaluare, care sunt cunoștințele și competențele achiziționate de elev și emite o apreciere (note sau calificative), prin care decide, în ultimă instanță, destinul școlar al copilului. Foarte rar contează în această ecuație ceea ce simte elevul. Modul în care elevul se percepe pe sine și își evaluează rezultatele poate fi foarte diferit de cel al profesorului. D\*Gajet (după Sălăvăstru, 2004) arată, de pildă, că, în școala elementară, educabilii suferă mai mult din cauza dificultăților de integrare în grupul școlar decât din cauza dificultăților de învățare cu care se confruntă în clasă. Normele grupului se dovedesc mai puternice decât normele școlare.

Dimensiunea subiectivă a insuccesului școlar poate fi relevată și atunci când același rezultat școlar capătă semnificații diferite pentru profesor, pentru elev și, respectiv, pentru părinții săi. În timp ce profesorul va aprecia, de exemplu, o notă de 8 drept un succes, elevul o poate considera un eșec. Ceea ce contează în acest caz este nivelul de aspirație ce exprimă rezultatul pe care se așteaptă să-l obțină un elev într-o anumită sarcină școlară. Un rol important, în fixarea nivelului de aspirație, îl au atât autoaprecierea elevului (determinată de performanțele anterioare), cât și familia. Familiile cu un statut sociocultural ridicat fixează, de cele mai multe ori, standarde foarte înalte privitoare la reușita școlară a copilului. Astfel, pot fi apreciate ca reușite școlare doar notele de 9 și 10 (uneori chiar numai de 10) și tot restul notelor este considerat un insucces. În acest caz, *insuccesul se măsoară prin distanța dintre rezultatele așteptate și cele obținute*. Unii autori numesc această stare ca fiind un **fals insucces** sau insuccesul psihologic, care însă nu este un insucces real. De aceea, insuccesul psihologic nu depinde de nivelul absolut al performanței ci din raportarea eului la propria performanță. Aceasta este o relație trăită emoțional, subiectiv, ca sentiment al insuccesului. De fapt, elevii aflați în această situație trăiesc starea de insucces cu atât mai dramatic cu cât nivelul de aspirație este mai înalt.

Se poate întâmpla și situația inversă, în care există o nereușită obiectivă, reală, exprimată printr-o notă proastă, dar care să nu fie resimțită de elev ca un insucces. Elevul neinteresat de obținerea unor note mari, a cărui țintă este doar promovarea la limită a clasei va trăi un sentiment de succes ori de câte ori își îndeplinește acest obiectiv. O cercetare realizată de M. Jigău (1998) a evidențiat o proporție foarte mare (65%) de elevi situați în zona performanțelor minime, dar care se autoapreciază ca având rezultate bune sau medii. Ei își exprimă, în același timp, încrederea în succesul școlar (reușita la examen), dar mai ales în cel profesional (peste 35%). Rezultatele le apar acestor elevi conforme cu traiectoria pe care și-au trasat-o în imaginație. Și în acest caz, un rol important îl are interesul acordat de către familia instruirii școlare a educabililor.

Rolul familiei se face simțit și în fixarea sau reglarea nivelului de aspirație al elevului.

Interpretarea diferită a aceluiași rezultat școlar de către educabil și, respectiv, de către părinți poate proveni și din „proiectele” sau obiectivele diferite ale acestora. Proiectul educabilului este, cel puțin la nivelul școlii primare, unul pe termen scurt: să obțină note bune, să își mulțumească părinții și profesorii, să evite notele proaste. Ca atare, eforturile lui se vor îndrepta în această direcție și el va judeca un rezultat școlar din această perspectivă: o notă bună înseamnă atingerea obiectivelor, o notă proastă trebuie corectată. Proiectul părinților este, în schimb, unul pe termen lung, și anume să le asigure copiilor un viitor fericit pe plan profesional și pe planul dezvoltării personale. Astfel, pentru părinți, o notă proastă va însemna destrămarea iluziilor în privința viitorului „planificat” pentru copilul lor, eventual o revizuire a proiectului prin diminuarea ambițiilor.

Dacă avem în vedere puternicele implicații afective pe care le au rezultatele școlare atât asupra educabililor, cât și asupra părinților, s-ar părea că singura judecată obiectivă este cea a profesorului. El trebuie să aprecieze corect, onest, când un educabil reușește și când se află în situație de eșec. De aici și responsabilitatea enormă a profesorului de a asigura o apreciere obiectivă a educabilului, apreciere ce poate avea caracter de „*verdict pedagogic*”.

Fenomenul insuccesului școlar trebuie tratat cu toată responsabilitatea de către factorii educaționali, pentru că efectele sale negative se fac simțite pe multiple planuri: școlar, familial, social și individual. Insuccesele școlare ale educabililor reprezintă și insuccese ale instituției școlare, iar în cazul în care, cu ocazia examenelor naționale, se înregistrează procente scăzute de promovabilitate, se poate pune problema eficacității sistemului educațional în ansamblul său. Unii autori consideră că insuccesul școlar marchează, în primul rând, „inadaptarea școlii” la educabil, deci ar trebui reconsiderate obiectivele și finalitățile învățământului. Pentru părinți, insuccesul școlar este, dintr-un anumit punct de vedere, mai dramatic, pentru că poate semnala un posibil insucces profesional, o situație economică modestă și un statut social inferior pentru copil, atunci când va crește. El mai semnifică eșecul proiectului parental cu privire la viitorul copilului.

Ceea ce interesează cel mai mult este impactul psihologic al insucceselor școlare asupra elevului. Elevul este cel mai vulnerabil în această situație. Aprecierea profesorului reprezintă pentru educabil un mesaj pe care îl recepționează și prin care conștientizează sistemul exigențelor la care este supus. Această apreciere este asimilată și interiorizată de educabil, devenind o componentă importantă a imaginii de sine. Astfel, notele proaste, persistența evaluărilor negative vor determina în timp o alterare a imaginii de sine, pierderea încrederii în propriile posibilități de a rezolva sarcini școlare, dezvoltarea unui sentiment de ineficiență personală.

Degradarea progresivă a imaginii de sine, subaprecierea propriilor capacități de a face față sarcinilor cu un anumit grad de dificultate se corelează adesea cu o supraapreciere a

problemelor întâlnite. Educabilul aflat în situația de insucces școlar trăiește, în plan subiectiv, sarcinile școlare ca pe niște situații foarte dificile și anticipează numai eșecuri în acțiunile sale. Insuccesele școlare îl fac să creadă că nu posedă nici o competență și, în consecință, nu se va mobiliza pentru depășirea dificultăților. Un mare număr de educabili aflați în situație de eșec școlar lucrează sub posibilitățile lor reale din cauza acestei supraestimări a dificultăților. Ei dezvoltă astfel o atitudine fatalistă în raport cu insuccesele școlare, pe care o vor reproduce și în alte situații.

Evaluările negative se răsfrâng și în sfera relațiilor interpersonale, în opiniile grupului școlar, care preia aprecierile profesorului și dezvoltă atitudini de marginalizare și chiar de respingere a educabililor aflați în situație de eșec. Eșecul școlar generează treptat sentimente de culpabilitate, inferioritate și excludere. Școala ajunge să devină o adevărată povară pentru acești elevi, care se simt neînțeleși de profesori, părinți și colegi. De aici și până la dezvoltarea unor conduite deviate – chiul de la școală, fugă de acasă, abandon școlar, violențe școlare + nu mai este decât un pas. În acest caz, psihologii vorbesc despre efectele cumulative ale eșecului școlar.

Impactul psihologic al insuccesului școlar este cu atât mai puternic și mai greu de atenuat cu cât apare mai de timpuriu. În perioada școlarității mici și mijlocii, educabilul este mai puțin pregătit să facă față dificultăților și are nevoie de sprijinul adulților pentru a le depăși. Tot acum, aprecierile profesorilor sau părinților sunt mult mai ușor interiorizate și transformate în autoapreciere. Practic, se pune problema capacității fiecărui educabil de a rezista, de a face față efectelor psihologice puternice ale evaluărilor negative și de a-și proteja imaginea de sine. O modalitate de menținere a unei imagini de sine coerente și pozitive o reprezintă sistemul autoatribuirilor, respectiv atribuiri externe (invocarea unor cauze exterioare în raport cu sinele – dificultatea sarcinii) sau atribuiri interne (trăsături ale propriei persoane, dar mai puțin importante și, eventual, trecătoare – oboseala, neatenția, insuficiența efortului) care să asigure protejarea trăsăturilor de personalitate înalt valorizate și stabile. Aceste atribuiri îi permit elevului să creadă în posibilitățile sale de a depăși dificultățile, de a achiziționa noi competențe și de a progresa în viitor (Sălăvăstru, 2004).

Succes total nu există, așa cum nu există nici insucces definitiv, echivalent cu situația în care nu se mai poate face nimic pentru elev. Identificarea factorilor care condiționează rezultatele școlare, fie aceștia și factori psihologici, permite stabilirea căilor prin care să se creeze premisele succesului școlar. Am constatat că factorii care influențează cel mai mult succesul școlar sunt valoarea adusă și resursele educaționale ale relației familie – școală sau școală – familie-comunitate, urmate de evitarea problemelor negative la școală dar și optimismul și încrederea copiilor în actul educațional.

Școlarul de azi, viitorul cetățean european, trebuie să fie astfel pregătit încât să facă față unei concurențe permanente din care trebuie să iasă învingător pentru a trăi decent și demn.

Dacă învățământul românesc se află în suferință, cum se vehiculează mai ales de neaveniți, cred că nu doar baza materială sau structura lasă de dorit și trebuie îmbunătățită, ci în primul rând mentalitatea noastră, a dascălilor ar trebui grabnic reformată. Calitatea învățământului depinde în foarte mare măsură (dacă nu în totalitate) de calitatea dascălilor săi.

## **BIBLIOGRAPHY**

- Aniței, Mihai (2010), *Fundamentele psihologiei*, Editura Universitară, București.  
Bonchiș, E., (2002), *Învățarea școlară*, Editura Universității Emanuel, Oradea.  
Bontaș, L, (2001), *Pedagogie*, Editura Bic All, București.

- Cosmovici, A., (2005), *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iași.
- Cosmovici, A. Jacob L., (1998), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași.
- Cucoș, C., (2012), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
- Davitz, R, J., Ball, S., (1978), *Psihologia procesului educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Gilly, M., (1976), *Elev bun, elev slab*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Kulcsâr, T., (1978), *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, Editura Didactică și pedagogică, București.
- Ionescu, M. (2007), *Instrucție și educație*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad.
- Jigău, M., (1998), *Factorii reușitei școlare*, Editura Grafoart, București.
- Jurcău, N., (2001 ), *Psihologie educațională*, Editura U.T .Press, Cluj- Napoca.
- Neacșu, I., (1999), *Instruire și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Negovan, V., (2006), *Introducere în psihologia educației*, Editura Universitară, București
- Nicola, I., (2003), *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București.
- Pătrăuță, T. (2012), *Didacticometrie, esență, necesitate, proceduri*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Pătrăuță, T. (2016), *Ways to prevent and removing the school failure*, Editura Arhipelag, Tîrgu Mureș.
- Radu, I., Ionescu, M, (1978), *Experiență didactică și creativitate*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
- Sălăvăstru, D., (2004), *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași.
- Vrabie, D., (1975), *Atitudinea elevului față de aprecierea școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București.