

WAYS TO PREVENT AND REMOVING A SCHOOL FAILURE

Teodor Pătrăuță, Prof., PhD, "Vasile Goldiș" West University of Arad

Abstract: Earlier detection of the causes of school failure can be considered one of the causes of school failure to adapt combat. Therefore it is desirable both for the school and for teachers as school failure detection to take place before its manifestation evident in infancy, if not in so-called " phase zero" .

Prevention is easier than treatment, it is recommended to prevent school failure, at least two complementary plans. The first is outside the school, specifically targeting its threshold and preschool medical examination and psychological immaturity suspected of latent school, school age who might unfold. Prophylactic second plan is the school environment , which must -and minimize the degree of rigidity, becoming a school environment " selective " in one " adaptive ", that is rich in methods, in various ways to work features not only age appropriate , but also of individual learners. If weak and very weak students in school activities, age and individual peculiarities plays a decisive role in adapting, developing and practicing working methods.

Most often organized educational process for all students in the same class teaching is the realization of corrective and compensatory actions. Teachers are required to create adequate working conditions so weak and very weak learners in order to assimilate influences instructive -education, family characteristics that follows, while seeking correction, compensating shortcomings and filling gaps in knowledge these educators.

The teacher performs educational activity "general" and one "special", the latter aim specifically to correct deficiencies identified mental educators. The two aspects of teaching is conducted in an indissoluble unity as improving adaptability school learners assimilation process is done just in general education content.

Keywords: school failure, school adaptation, improvement, failure prevention, correction,, maladjustment .

Insuccesul școlar este una dintre cele mai des întâlnite probleme cu care se confruntă școala românească și pentru care, cadre didactice sau cercetători, au încercat să găsească cele mai eficiente modalități de combatere a acestei probleme și de prevenirea ei.

S-a observat că insuccesul școlar este o cauză a abandonului școlar, excluderea din viața socială și profesională sau analfabetism. De multe ori, abandonul duce la delincvența juvenilă, recurgerea la droguri, la o viață de familie dezorganizată.

Pentru eliminarea efectelor negative ale eșecului școlar este necesară cunoașterea cauzelor care le-a produs. De aceea se fac teste, se urmărește evoluția copilului, se vorbește cu familia (pentru a vedea din ce fel de familie provine, gradul de implicare a familiei în activitatea școlară), se analizează modul de predare al cadrelor didactice, metodele didactice utilizate în desfășurarea activităților didactice.

Fiecare traiectorie școlară are o istorie unică ce poate fi povestită în moduri diferite, în funcție de punctul de vedere adoptat: al elevului, al părintelui, al profesorului. Povestea conține, inevitabil, referiri la performanțele elevului, la succesele și insuccesele care marchează această traiectorie, interesul tuturor pentru performanțele elevilor nu este întâmplător. Notele școlare, statutul de "elev bun" sau "elev slab", succesul sau insuccesul la examene influențează nemijlocit poziția elevului în familie și în grupul de prieteni, dar și prestigiul familiei, percepția socială a acesteia, calitatea educației în familie. Școala însăși este evaluată de comunitatea socială în funcție de rezultatele obținute de elevii săi. În acest context, succesul școlar a devenit, prin extindere, un fel de etalon al calității tuturor celor implicați în acest proces (elevi, profesori, părinți, instituții școlare și comunități sociale), în timp ce insuccesul sau eșecul școlar antrenează deprecierea individului, a școlii și a familiei și, de multe ori, el devine sinonim cu eșecul în viață. Insuccesul nu mai este doar o problemă pedagogică, ci una socială.

Studiile consacrate insuccesului școlar au pus în evidență un fenomen complex, cu multiple fațete și dimensiuni, care nu poate fi ușor surprins într-o definiție. De cele mai multe ori, insuccesul școlar a fost definit prin raportare la ceea ce reprezintă reversul său, adică succesul școlar. Se consideră că între succesul școlar și insuccesul școlar există o relație dinamică, dialectică și complexă. Așa cum nu poate exista un succes total și continuu, tot așa nu poate exista un insucces definitiv și global. Cel mai frecvent ne întâlnim cu succese sau insuccese parțiale. Sintagma insucces școlar este utilizată alternativ cu cea de eșec școlar, fiind considerate până la un anumit punct sinonime. În ceea ce ne privește, am optat pentru cea de insucces școlar, întrucât, pe de o parte, este mai neutră, cu o încărcătură afectivă mai mică și cu un impact psihologic negativ mai redus, iar pe de altă parte, oferă o perspectivă mai optimistă asupra posibilităților de redresare.

Noțiunile de succes și insucces școlar nu sunt atemporale, ci sunt impuse de istoria socială.

Din analiza unor indicatori putem sesiza ușor faptul că îndeplinirea sarcinilor de învățare reprezintă doar o dimensiune a adaptării școlare, care trebuie completată cu analiza indicatorilor relaționali. Pot exista elevi care răspund bine dimensiunii pedagogice, în sensul că pot să-și însușească cunoștințele la nivelul cerut de programele școlare, dar au probleme în ceea ce privește relaționarea cu colegii și profesorii sau respectarea regulilor colectivității școlare.

Studiile consacrate inadapării școlare se referă îndeosebi la debutul școlarității (intrarea copilului în clasa I), pe motivul că au o frecvență mai ridicată, o mare diversitate și pot să aibă consecințe nefaste pentru întreaga traiectorie școlară. În ceea ce privește raporturile dintre cele două noțiuni-insuccesul școlar și inadaptarea școlară - opiniile sunt împărțite. Unii autori consideră că inadaptarea este o formă a insuccesului școlar, având o sferă de cuprindere mai restrânsă (Popescu 1991, după Sălăvăstru, 2004), în timp ce alții consideră că sferile celor două noțiuni se intersectează, existând atât elemente comune, cât și elemente specifice fiecăreia (Coașam Vasilescu, 1988, după Sălăvăstru, 2004). Putem concluzia că starea de insucces școlar nu poate fi tratată la modul general și absolut, deoarece este un fenomen cu multiple fațete. Identificarea formei concrete de manifestare a insuccesului școlar este primul pas, după care se pot formula ipoteze referitoare la cauzele lui și se pot contura strategii de intervenție.

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, elevul 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 copil 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 atribuirii externe (invocarea unor cauze exterioare în raport cu sinele-dificultatea sarcinii) sau atribuirii 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 atribuirii 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).

Reușita sau nereușita elevului la învățătură nu pot fi judecate în sine, fără raportare la exigențele normelor școlare. Performanțele elevilor, măsurate și evaluate cu ajutorul diferitelor instrumente docimologice, didacticometrice, sunt raportate la un anumit nivel de cerințe, stabilite în funcție de vârstă, dar și de exigențele specifice ale unui sistem educațional. Aceasta face să avem o diversitate de interpretări ale noțiunilor de succes și insucces, în funcție de tradițiile culturale și educative ale diferitelor țări, exprimate în sistemele de evaluare, filierele școlare, modalitățile de trecere de la un nivel de școlaritate la altul, normele și gradul de exigență în ceea ce privește calitatea instruirii. De exemplu, unele țări au desființat repetenția, cel puțin la nivelul învățământului de bază, întrucât se consideră că provoacă traume psihoafective, în timp ce alte țări consideră repetenția drept mijloc pedagogic pozitiv, care-l poate ajuta pe elev să atingă standardele minime de cunoștințe pentru a trece în clasa următoare.

În afara acestor norme obiective stabilite de sistemele educative ale fiecărei țări, cu ajutorul cărora se judecă reușita sau eșecul, există și norme subiective, traduse prin modul particular în care elevul și chiar și părinții percep și evaluează rezultatele școlare. Succesul și insuccesul trebuie studiate în mai multe registre. Imposibilitatea de a găsi definiții satisfăcătoare ne obligă să încercăm a fixa înțelesul insuccesului școlar prin raportare la formele de manifestare și criteriile de apreciere. În practica școlară, insuccesul elevilor îmbracă o gamă variată de manifestări, de la formele cele mai simple, de rămânere în urmă la învățătură, până la formele persistente și grave, repetenția și abandonul, fiecare fiind trăită individual la niveluri specifice de intensitate, profunzime și persistență.

O primă distincție pe care o regăsim în literatura pedagogică este aceea între insuccesul generalizat (situație în care elevul întâmpină dificultăți de adaptare la viața școlară în ansamblu și nu face față baremelor minime la majoritatea obiectelor de învățământ) și insuccesul limitat, de amplitudine redusă (situație în care elevul întâmpină dificultăți doar la unele materii de învățământ sau chiar la una singură). O a doua distincție este aceea între insuccesul școlar de tip cognitiv, ce are în vedere nerealizarea de către elev a obiectivelor pedagogice și se exprimă în rezultate slabe la examene, corigente, repetenție, și un eșec de tip necognitiv, care se referă la inadaptarea elevului la exigențele ambianței școlare. Insuccesul școlar poate avea un caracter episodic, de scurtă durată, limitat la circumstanțele unor dificultăți în rezolvarea sarcinilor de învățare, sau poate avea aspectul unui fenomen de durată, exprimat în acumularea de lacune pe perioade mai mari de timp, un semestru sau un an școlar.

Aceste dimensiuni ale insuccesului școlar care privesc amploarea și persistența cu care el se manifestă pot fi surprinse și în descrierea fazelor pe care le parcurge fenomenul în discuție (Konopnický, 1978; Popescu 1991, după Sălăvăstru, 2004):

-faza premergătoare, caracterizată prin apariția primelor probleme în realizarea sarcinilor școlare, a primelor goluri în cunoștințele elevului, încetinirea ritmului în raport cu ceilalți elevi; în plan psihologic, impactul acestor dificultăți se exprimă în apariția primelor simptome ale nemulțumirii elevului în legătură cu școala, în lipsa interesului și a dorinței de a învăța; acesta e un insucces episodic, de scurtă durată, care poate fi ușor recuperat dacă e sesizat la timp; din nefericire, această stare de lucruri poate să rămână necunoscută atât profesorilor și părinților, cât și elevului însuși, care nu înțelege ce se întâmplă și cum a ajuns să nu mai facă față sarcinilor școlare;

-faza de retrapaj propriu-zis, caracterizată prin acumularea de goluri mari în cunoștințele elevului și evitarea oricărei încercări de îndeplinire independentă a sarcinilor; pe plan psihocomportamental, apar aversiunea față de învățatură, de profesori și de autoritatea școlară în general, perturbarea orelor, chiulul de la ore și alte forme de negare a activității școlare; notele proaste și atitudinea elevului față de școală sunt simptome ușor de sesizat, și acum intervin primele încercări oficiale de rezolvare a problemei; dacă aceste încercări nu sunt cele adecvate, eșecul adâncește;

-faza eșecului școlar formal, care se exprimă în repetenție sau abandon școlar, cu consecințe negative atât în ceea ce privește dezvoltarea personalității, cât și integrarea socială și profesională.

Delimitarea formelor de insucces școlar se poate face și recurgând la ceea ce Rivière (1991, după Sălăvăstru, 2004) a numit indicatori ai existenței unor forme stabilizate de eșec:

- indicatori proprii instituției de învățământ: rezultate slabe la examene și concursuri școlare, repetenția;
- indicatori exteriori instituției școlare: tipuri de orientare după terminarea școlarității obligatorii (întreruperea studiilor apare ca o formă de eșec), rata ridicată de șomaj printre tinerii sub 25 de ani, rata de analfabetism;
- indicatori referitori la efectele eșecului în plan individual: rata de abandon școlar și absenteism, trăirea subiectivă a eșecului.

Se observă o lărgire a sferei de cuprindere a insuccesului școlar prin includerea a ceea ce se întâmplă după terminarea școlarității obligatorii, respectiv continuarea sau întreruperea studiilor, gradul de integrare profesională și socială. Reușita sau nereușita școlară nu pot fi apreciate exclusiv după performanțele strict școlare, exprimate în note. Învățarea trebuie să își dovedească eficiența prin competențele reale ale tinerilor, probate în situația competiției pe piața muncii, și nu în mod formal, printr-o diplomă de studii. Prin această extindere a insuccesului școlar la fenomenele postșcolare se repune de fapt în discuție ideea că avem de-a face nu doar eu o problemă pedagogică, ci și cu una socioeconomică.

Atunci când se vorbește de insuccesul școlar, apare în mod frecvent și conceptul de inadaptare școlară. Inadaptarea școlară se referă atât la dificultățile de a îndeplini sarcinile școlare, cât și la eșecul de integrare în mediul școlar din care elevul face parte. Se admite, în general, că un elev este adaptat atunci când reușește să aibă relații cu ceilalți elevi și un mod adecvat de a răspunde exigențelor școlare. Evaluarea adaptării școlare presupune luarea în considerație a acordului care se realizează între elev și mediul școlar în diferite momente, ținând cont de o serie de indicatori, și anume (Jigău, 1998):

- aptitudinea elevului de a-și însuși informațiile transmise și posibilitățile de operare cu acestea;
- capacitatea de relaționare cu grupul școlar;
- interiorizarea unor norme școlare și valori sociale acceptate.

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 constata, 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. Gayet (1997, după Sălăvăstru, 2004) arată, de pildă, că, în școala elementară, copiii 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. În fixarea nivelului de aspirație, un rol important îl au atât autoaprecierea elevului (determinată de performanțele anterioare), cât și familia. În unele familii (de obicei cele cu un statut sociocultural ridicat) se fixează standarde foarte înalte privitoare la reușita școlară a copilului. Astfel, pot fi apreciate ca reușite numai notele de 9 și 10 (sau chiar numai de 10), și tot ceea ce se află sub acest nivel este considerat un insucces. În acest caz, insuccesul se măsoară prin distanța dintre rezultatele așteptate și cele obținute. Avem de-a face, în fapt, cu un insucces psihologic sau cu ceea ce unii autori numesc un fals insucces, și nu cu un insucces real. Insuccesul psihologic nu depinde de nivelul absolut al performanței, întrucât el rezultă din raportarea eului la propria performanță, relație trăită emoțional ca sentiment al insuccesului. Acești elevi trăiesc situația de insucces cu atât mai dramatic cu cât nivelul de aspirație este mai înalt.

Putem avea 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. Educabilul neinteresat de obținerea de 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 arătat 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 familie instruirii școlare a copiilor.

Rolul familiei se face simțit și în fixarea sau reglarea nivelului de aspirație al elevului. De multe ori, se întâmplă ca nivelul de aspirație stabilit de părinți să nu corespundă posibilităților reale ale elevului. Părinții își proiectează în copii propriile lor ambiții, visele și dorințele lor nerealizate, fără a ține seama de ceea ce doresc ei și pot cu adevărat să facă. Expectanțele înalte ale părinților cu privire la rezultatele școlare ale copilului sunt resimțite de acesta ca o presiune permanentă, motiv pentru care poate dezvolta o teamă accentuată de eșec. Această teamă de eșec și, mai ales, anticiparea eșecului subiectiv (obținerea unei aprecieri inferioare celei dorite, cu toate consecințele care pot decurge de aici (privarea de recompense ori de afecțiune, certuri și țipete în familie etc.), pot face să crească vulnerabilitatea copilului la eșec. Ne situăm, de fapt, într-un cerc vicios: nevoia accentuată de succes generează teama de eșec, care, la rândul ei, poate determina blocajul forțelor psihice, al mecanismelor prin care se realizează performanțele școlare, și, în final, insuccesul.

Interpretarea diferită a aceluiași rezultat școlar de către elev și, respectiv, de către părinți poate proveni și din „proiectele” sau obiectivele diferite ale acestora. Proiectul elevului este, cel puțin la nivelul școlii elementare, unul pe termen scurt: să obțină note bune, să-și 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. În schimb, notele bune ale copilului le pot întreține părinților iluzia că proiectele pe care le-au făcut în ceea ce-l privește simt pe cale de a fi realizate.

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

Fenomenul insuccesului școlar trebuie tratat cu toată responsabilitatea de factorii educaționali, pentru că efectele sale negative se fac simțite pe multiple planuri: școlar, familial, social și individual. Insuccesele școlare ale elevilor 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 elev, 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 elev un mesaj pe care îl recepționează și prin care conștientizează sistemul exigențelor la care este supus. Această apreciere este asimilată și interiorizată de elev, devenind o componentă importantă a imaginii de sine. Astfel, notele proaste, persistența evaluărilor negative vor determina 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. Elevul aflat în situație 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 elevi 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 elevilor 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.

Depistarea cauzelor insucceselor școlare poate fi considerată una din premisele combaterii inadapțărilor școlare. Este de dorit, atât pentru școală, cât și pentru elev, ca depistarea eșecului școlar, să aibă loc înaintea manifestării sale evidente, adică în faza sa incipientă, dacă nu chiar în „faza zero”. Formularea diagnosticului este urmată neîntârziat de

punerea în aplicare a recomandărilor psihopedagogice prevăzute, întrucât cunoașterea psihologică vizează completarea lacunelor, ameliorarea dezvoltării elevului neadaptat, prin intermediul unor activități pedagogice corective. În acest sens, învățătorii și profesorii caută atât lichidarea neajunsurilor, cât și folosirea la maximum a potențialităților și a calităților elevului cu rezultate școlare nesatisfăcătoare. Succesul intervențiilor psihopedagogice depinde nu numai de caracterul timpuriu al acestora, de pregătirea psihologică și de măiestria pedagogică a învățătorului, a profesorului, de caracterul continuu și sistematic al intervențiilor psihopedagogice adaptative, ci și de colaborarea dintre cadrele didactice, pe de o parte, iar pe de altă parte de colaborarea dintre școală și familia elevului în cauză. Readaptarea școlară a elevilor inadaptați nu este posibilă fără implicarea unanimă și intensă a factorilor amintiți.

Profilaxia fiind mai ușoară decât terapia, se recomandă prevenirea insucceselor școlare, cel puțin pe două planuri complementare. **Primul** se situează în afara școlii, mai exact în pragul ei, și vizează examinarea medicală și psihologică a preșcolarilor suspecti de imaturitate școlară latentă, care la vârsta școlară ar putea deveni manifestă. Multe studii au arătat că peste jumătate dintre diferențele de randament școlar își au originea în diferențele prezentate de copii la debutul școlarității, cu privire la limbaj, sociabilitate, capacitatea de a se adapta rigorilor unui program organizat, cunoștințe și deprinderi minime necesare însușirii cititului și scrisului. Practic, politica egalizării șanselor la educație trebuie să înceapă de aici, de la programele de pregătire preșcolară, care sunt foarte importante, îndeosebi pentru copiii proveniți din medii defavorizate. Jocurile obiectuale și senzoriale, activitățile obligatorii și logopedice etc. sunt utile în dezvoltarea și „normalizarea” diverselor funcții psihice, responsabile pentru gradul de maturitate școlară al viitorului elev. Astfel, familiei și grădiniței le revine sarcina de a „pregăti” copilul, încă de la vârsta preșcolară, pentru realizarea succesului școlar. **Al doilea** plan profilactic este cel al mediului școlar, care trebuie să-și reducă la minimum gradul de rigiditate, transformându-se dintr-un mediu școlar „selectiv”, într-unui „adaptativ”, adică bogat în metode, în moduri variate de a lucra, adecvate nu numai particularităților de vârstă, dar și celor individuale ale elevilor. Firește, alegerea și practicarea uneia sau alteia dintre formele și metodele instructiv-educative se realizează mai ales în funcție de particularitățile de vârstă ale școlarilor. Dar în cazul elevilor slabi și foarte slabi în activitatea școlară, particularitățile lor individuale joacă rolul decisiv în adoptarea, elaborarea și practicarea metodelor de lucru.

Cercetările întreprinse de J. B. Carroll și continuate de B.S.Bloom relevă că elevii mediocri și slabi în activitatea școlară frontală și cronometrată obțin, în condiții de individualizare a ritmului de predare-învățare, rezultate școlare bune și chiar foarte bune. După acești autori, aproape toți elevii sunt capabili să-și însușească cunoștințele, deprinderile și competențele fixate drept obiective esențiale ale planului de învățământ. Studiile experimentale arată însă că, spre deosebire de elevii buni la învățătură, cei slabi au nevoie de o cantitate de timp de 5 ori mai mare pentru a stăpâni aceeași deprindere, materia școlară etc. În această perspectivă „aptitudinea școlară” este mai mult sau mai puțin dezvoltată, în funcție de cantitatea de timp necesară elevului pentru o abordare a unei teme, unități, materii școlare de așa manieră încât în momentul trecerii la o altă temă, unitate, cea precedentă să fie deja stăpânită.

Acordarea timpului și a ajutorului de care au nevoie elevii, stimulându-i totodată să dedice activității școlare timpul necesar, ar determina ca aproape toți elevii să obțină rezultate școlare bune și foarte bune. Aceasta presupune o asemenea elaborare a sarcinilor și a obiectivelor instructiv-educative care să-i permită profesorului să constate exact momentul în care elevul și-a realizat sarcina la un nivel satisfăcător. În condițiile activității școlare axate pe

stăpânirea cunoștințelor, deprinderilor etc, valoarea prognostică a testelor de inteligență scade în favoarea validității predictive a probelor formative. Rezultatul Ia un test formativ, arată B. S. Bloom, este cel mai bun predictor al cantității necesare de timp în vederea însușirii diverselor sarcini școlare. Cu alte cuvinte, rezultatele școlare ale elevului se îmbunătățesc pe măsura parcurgerii celor prevăzute de programă, ceea ce determină reducerea corespunzătoare a ajutorului special ce i se acordă ca să stăpânească unitățile procesului de învățare. Deci, se produce treptat o egalizare relativă, la un nivel superior, a eficienței activității școlare. Desigur, nu de ștergerea diferențelor individuale este vorba, ci, dimpotrivă, de valorificarea acestora din punctul de vedere al activității desfășurate în clasă, pe grupe mici sau chiar individual.

Combaterea eșecului școlar, scopul major al acțiunilor pedagogice corective, se realizează prin ajutoare „minime”, individualizate, acordate tuturor elevilor slabi și inadaptați, fără de care adaptarea și progresul lor școlar nu ar fi posibile. În fixarea acestui ajutor pedagogic minim se au în vedere particularitățile obiectelor de învățământ și tipurile de învățare implicate. De exemplu, dacă este vorba de tabla înmulțirii, de operațiile de calcul aritmetic, de acordurile gramaticale sau de regulile ortografice, atunci ajutorul minimal se confundă cu cel care asigură reușita școlară absolută (A. Bonboir, după Kulcsár, 1978).

De cele mai multe ori procesul instructiv-educativ organizat pentru toți elevii de aceeași clasă constituie cadrul realizării acțiunilor pedagogice corective și compensatoare. Cadrele didactice sunt chemate să creeze condiții de muncă adecvate, și elevilor slabi și foarte slabi, în vederea asimilării influențelor instructiv-educative, caracteristice clasei pe care o urmează, urmărind în același timp corectarea, compensarea neajunsurilor și completarea lacunelor existente în cunoștințele acestor elevi. Astfel, învățătorul și profesorul asigură de fapt atât realizarea de către elev a succesului școlar, adică posibilitatea trecerii lui, în urma acțiunilor pedagogice corective, în clasa imediat următoare, cât și ameliorarea capacității elevului de a urma mersul normal al activității școlare.

În aparență, educatorul desfășoară o activitate instructiv-educativă „generală” și una „specială”; cea din urmă vizează cu precădere corectarea deficiențelor psihice constatate la elevi. În realitate însă cele două aspecte ale activității pedagogice se desfășoară într-o unitate indisolubilă, întrucât ameliorarea capacității de adaptare școlară a elevului se realizează tocmai în procesul asimilării conținutului învățământului general.

Pregătirea de specialitate a profesorului trebuie dublată de o bună pregătire psihopedagogică. Atât în cadrul formării inițiale, cât și în cadrul programelor de perfecționare, trebuie prevăzute module de pregătire care să vizeze lucrul cu clasele dificile și problemele de devianță școlară, însușirea unei metodologii de depistare a eventualelor probleme de învățare încă de la debutul școlarității, modalitățile de atenuare a handicapului sociocultural al elevilor proveniți din medii defavorizate (așa-numitele programe de educație compensatorie). (Sălăvăstru, 2004)

Dificultățile școlare întâmpinate de unii elevi nu pot fi „depășite” doar prin înmulțirea exercițiilor, prin multiplicarea „repetițiilor” tradiționale. În cazul acestor elevi se impune elaborarea unui plan al dezvoltării, realizat prin aplicarea de măsuri psihopedagogice mai diferențiate și mai speciale, în funcție de cunoașterea copilului și a cauzelor inadapării acestuia. Prin intermediul unor sarcini, activități și materiale mai simple, planul prevede dezvoltarea acelor funcții psihice, operații mintale, deprinderi intelectuale care sunt necesare realizării cu succes a sarcinilor școlare mai complexe.

Elaborarea unor strategii de tratare diferențiată și individualizată a elevilor aflați în situație de insucces școlar. Evident că aceste strategii sunt concepute pe baza unei bune

cunoașteri a elevilor. Diferențierea se poate face atât prin curriculum, prin extinderea și profunzimea cunoștințelor propuse spre învățare, cât și prin formele de organizare a activității și a metodelor didactice utilizate. Elevii aflați în diferite faze ale insuccesului școlar pot fi cuprinși în activități frontale, dar tratați individual, cu sarcini de lucru care să țină seama de dificultățile lor. De asemenea, ei pot fi organizați pe grupe de nivel, iar sarcinile de învățare trebuie elaborate astfel încât să le creeze elevilor oportunități de succes, pentru că succesul le dezvoltă încrederea în propriile posibilități și îi motivează în inițiativele ulterioare. Și temele pentru acasă pot fi date cu conținut diferențiat sau chiar individualizat. Susținerea individuală poate fi realizată de profesor în cadrul programului școlar sau în afara acestuia, ca activitate voluntară. Eficiența relației de ajutor crește atunci când profesorul își echilibrează demersul didactic cu cel relațional, adoptând strategii de motivare și valorizare a elevului. Capitalul afectiv investit de profesor și exprimat printr-o relație caldă, informală este cel care motivează elevul să-și depășească dificultățile.

Accentuarea rolului formativ al acțiunilor pedagogice corective în dezvoltarea aptitudinilor, chiar și la elevii slabi și foarte slabi, nu înseamnă absolutizarea factorilor pedagogici și neglijarea diferențelor individuale în privința potențialităților. Se știe că potențialitățile condiționează căile și procedeele de formare, nivelul și viteza de dezvoltare a aptitudinilor (V. A. Krutețki, după Kulcsar, 1978).

Dezvoltarea aptitudinilor la elevii slabi și foarte slabi la unul sau la mai multe obiecte școlare este posibilă prin organizarea în mod special a unor activități instructive și formative, care trebuie să aibă un caracter creator, să fie orientate nu asupra elementelor constituite ale aptitudinilor, ci asupra celor aflate în curs de formare și să aibă o puternică motivație pozitivă, oferind satisfacția succeselor realizate.

În procesul dezvoltării funcțiilor psihice deficitare, profesorul trasează elevului în cauză sarcini cu un asemenea grad de dificultate, încât să mobilizeze din plin posibilitățile sale actuale. De regulă, cele mai „mobilizatoare” sarcini sunt acelea care implică din plin „zona dezvoltării proxime” a elevului, adică sarcinile care pot fi rezolvate de elev, dar numai cu condiția unei activități intense, depusă sub îndrumarea dascălului, și a unui ajutor extern minim, primit de la colegi sau cadrul didactic. Sarcinile școlare de acest fel sunt cele mai potrivite pentru activizarea potențialităților și ameliorarea treptată a capacităților de adaptare ale elevului slab. Ceea ce „azi” elevul rezolvă, mai mult sau mai puțin corect, cu condiția acordării unui ajutor extern minim, „mâine” va rezolva în mod independent, și poate chiar prin concursul propriilor idei și inițiative (L. S. Vîgotskî, după Kulcsâr, 1978, p.188). Sarcinile mai simple și mai ușoare sunt urmate apoi de altele, mai complexe și mai dificile, care presupun o colaborare a elevului cu colegii săi, sub îndrumarea profesorului. Astfel, odată cu realizarea posibilităților de dezvoltare, cu reducerea sau chiar lichidarea tulburărilor psihice se formează capacitatea de cooperare, de autoreglare, perseverența, atitudinea pozitivă față de școală, încrederea în sine, pe fondul cultivării trăsăturilor psihice pozitive ale elevului.

În condițiile în care instruirea a devenit factorul determinant al integrării socioeconomice și cultural-politice, o problemă care se pune este aceea a realizării educației în zonele defavorizate. Atenuarea discrepanțelor dintre anumite regiuni ale țării și, mai ales, dintre mediul urban și mediul rural în privința condițiilor de educație nu se poate face decât prin elaborarea unor politici educaționale coerente, ce implică identificarea categoriilor de probleme cu care se confruntă aceste zone și dezvoltarea unor programe de educație prioritară.

Este necesară stabilirea unor relații strânse de parteneriat între școală și familie, deoarece pentru mai mulți elevi factorii eșecului școlar se situează în familie, și nu în cadrul contextului școlar. Pentru buna funcționare a relației „școală - familie” este necesar ca părinții să acorde importanță școlii, să manifeste interes pentru studiile copiilor lor, să se arate preocupați de formarea profesională a copiilor, de perspectivele lor sociale. Nu mai puțin important este asigurarea în familie a unui cadru cultural adecvat, deoarece s-a constatat că precaritatea culturală a familiei poate provoca un retard al dezvoltării intelectuale generale a copilului. De asemenea, este important să se stabilească relații de parteneriat și cu alți factori, din afara școlii, respectiv comunitatea locală, specialiștii în intervenții socioeducative, personalul instituțiilor medicale etc.(Cosmovici, Iacob, 1998)

Evaluarea trebuie să se centreze pe progresele elevilor, și nu pe comparații și ierarhii. Aceasta înseamnă și stabilirea unor expectanțe academice realiste, fundamentate pe cunoașterea posibilităților elevului. Profesorul trebuie să pună un accent mai mare pe recompense, pe abordarea pozitivă a comportamentelor elevului. În felul acesta îi întărește încrederea în sine și îi oferă un suport afectiv important.

La final facem câteva propuneri care să conducă, la rezultate educaționale pozitive, precum: ameliorarea practicilor educaționale din clasă, evitarea discriminărilor, a favorizării sau etichetării elevilor; evitarea reacțiilor impulsive neadecvate, a amenințării și intimidării elevilor, utilizarea unui limbaj academic, și nu a unui împănăt cu cuvinte din argoul elevilor ori a unui limbaj vulgar, care îi umilește și îi desconsideră; exprimarea încrederii în posibilitățile fiecărui elev de a reuși.

Orientarea școlară și profesională trebuie mai bine adecvată, să țină seama de interesele și aptitudinile elevilor, dar și de cererea de pe piața muncii.

BIBLIOGRAPHY:

1. Aniței, Mihai (2010), *Fundamentele psihologiei*, Editura Universitară, București.
2. Bonchiș, E., (2002), *Învățarea școlară*, Editura Universității Emanuel, Oradea.
3. Bontaș, L, (2001), *Pedagogie*, Editura Bic All, București.
4. Cosmovici, A., (2005), *Psihologie generală*, Editura Polirom, Iași.
5. Cosmovici, A. Jacob L., (1998), *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași.
6. Cucuș, C, (2012), *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași.
7. Davitz, R. J., Ball, S., (1978), *Psihologia procesului educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
8. Gilly, M., (1976), *Elev bun, elev slab*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
9. Kulcsâr, T., (1978), *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, Editura Didactică și pedagogică, București.
10. Ionescu, M. (2007), *Instrucție și educație*, Editura „Vasile Goldiș” University Press, Arad.
11. Jigău, M., (1998), *Factorii reușitei școlare*, Editura Grafoart, București.
12. Jurcău, N., (2001), *Psihologie educațională*, Editura U.T .Press, Cluj- Napoca.
13. Neacșu, I., (1999), *Instruire și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
14. Negovan, V., (2006), *Introducere în psihologia educației*, Editura Universitară, București
Nicola, I., (2003), *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, București.

15. Pătrăuță, T. (2012), *Didacticometrie, esență, necesitate, proceduri*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
16. Radu, I., Ionescu, M. (1978), *Experiență didactică și creativitate*, Editura Dacia, Cluj-Napoca.
17. Sălăvăstru, D., (2004), *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași.
18. Simionescu, T., (1976), *Randamentul școlar-Metode și tehnici de obiectivizare a notării*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
19. Vrăbie, D., (1975), *Atitudinea elevului față de aprecierea școlară*, Editura Didactică și Pedagogică, București.