

IDENTIFICAREA DETERMINANȚILOR PSIHOSOCIALI AI EȘECULUI ȘCOLAR ȘI ASIGURAREA ADAPTĂRII ELEVILOR LA CERINȚELE ȘCOLII

Marta VICOL

Universitatea „Petre Andrei” din Iași, România

Dacă despre educație se vorbește că a cunoscut o evoluție semnificativă, tot mai frecvent apar mențiuni despre eșec școlar, insucces școlar, ca o discrepanță între exigențele școlare, posibilitățile și, mai ales, rezultatele elevului, cu efecte negative în plan psihologic, în plan social, culminând în final cu o marginalizare socială. Insuccesul școlar (eșecul școlar) exprimă, după cum s-a demonstrat, o discordanță între cerințele instructiv-educative și posibilitățile fizice și psihice ale elevului, el încetând să fie un fenomen aparent, aria și formele sale de manifestare extinzându-se tot mai mult.

Cuvinte-cheie: *succes școlar, eșec școlar, determinanți psihosociale, stil educațional, climat educativ, reușită școlară, elevi, inadaptare școlară.*

IDENTIFYING THE PSYCHOSOCIAL DETERMINANTS OF SCHOOL FAILURE AND ENSURING STUDENTS ADAPT TO SCHOOL REQUIREMENTS

If education is mentioned as a significant development, more frequently occurring are mentions of school failure as a discrepancy between the demands of school, possibilities, and especially the results of the student, with negative effects psychologically, socially, culminating finally with social marginalization. The failure of school expresses, as was demonstrated, a discrepancy between the educational-instructive requirements and the physical and mental fitness abilities of the student, it ceasing to be an aparent phenomenon, its area and its forms of expression extending more and more.

Keywords: *academic success, school failure, psychosocial determinants, educational style, educational climate, students, school maladjustment.*

Introducere

Acum mai bine de două sute de ani, J.J. Rousseau (1712-1779) adresa educatorilor un avertisment celebru și cu mare rezonanță în timp: „Educatori, învățați să vă cunoașteți copiii!”. Marele pedagog francez semnala o carență majoră a educației – ignorarea copilului, a aspirațiilor, a intereselor și posibilităților sale.

Societatea contemporană, cu toate fenomenele și manifestările ei, multe dintre ele inedite, intensifică solicitările ce se exercită, de cele mai multe ori, asupra copilului, prin intermediul educației. Problema succesului sau eșecului școlar (insuccesului școlar) se impune cu tot mai multă atenție. De ce unii reușesc să facă fața solicitărilor și alții nu, preocupa tot mai mult cercetătorii din domenii precum psihologie, psihopedagogie. Datele statistice din diferite țări au demonstrat ca numărul copiilor care rămân în urmă la învățatură este în continuă creștere.

Astăzi, deși se presupune că educația a cunoscut o evoluție semnificativă, se vorbește tot mai frecvent despre eșec școlar, insucces școlar, ca o discrepanță între exigențele școlare, posibilitățile, și mai ales rezultatele elevului, cu efecte negative în plan psihologic, în plan social, culminând în final cu o marginalizare socială.

Insuccesul școlar (eșecul școlar) exprimă, după cum s-a demonstrat, o discordanță între cerințele instructiv-educative și posibilitățile fizice și psihice ale elevului.

Eșecul școlar (insuccesul școlar) a încetat să fie un fenomen aparent, aria și formele sale de manifestare extinzându-se tot mai mult.

Definiții și esența eșecului școlar

Lucrarea de față își propune consemnarea factorilor psihosociale determinanți ai eșecului școlar și aportul fiecăruia la reușita sau nereușita școlară, dar și câteva propuneri de prevenire, referindu-ne strict la îmbunătățirea colaborării dintre școală și familie, elaborarea unor strategii de abordare diferențiată și individualizată a elevilor. Studiile consacrate eșecului școlar au pus în evidență un fenomen complex, cu multiple fațete și dimensiuni, care nu poate fi ușor surprinse într-o definiție. De cele mai multe ori, *eșecul școlar* a fost definit prin raportare la ceea ce reprezintă reversul său, adică *succesul școlar*. Succesul școlar constă în obținerea unui randament superior în activitatea instructiv-educativă, la nivelul cerințelor programelor și al finalităților învățământului. Se consideră că între succesul și eșecul școlar există o relație dinamică și complexă. Așa cum

nu poate exista un succes total și continuu, tot așa nu poate exista un eșec definitiv și global. Sintagma *eșecul școlar* e utilizată alternativ cu cea de *insucces școlar*, fiind considerate de cele mai multe ori sinonime.

Eșecul școlar definește acele situații didactice, educative care consemnează imposibilitatea momentană a elevului de realizare a obiectivelor pedagogice propuse la diferite niveluri ale procesului de învățământ [1, p.146].

Kulcsar (1978) consideră că *insuccesul*, rămânerea în urmă la învățătură reprezintă simptomele unei discordanțe dintre posibilitatea și exigența impusă printr-o anumită metodă instructiv-educativă [2].

Noțiunea de *eșec școlar* are în vedere și fenomenul de rămânere în urmă la învățătură sau neîndeplinirea cerințelor obligatorii din cadrul procesului instructiv-educativ, fiind efectul discrepantei dintre exigențe, posibilități și rezultate [3]. Pentru o analiză mai largă vom fixa înțelesul conceptului de eșec școlar prin raportare la formele de manifestare și criteriile de apreciere.

Raportată la formele eșecului școlar o primă mențiune o regăsim în literatura pedagogică care se referă la aceea între *eșec generalizat* (situație în care elevul întâmpină dificultăți de adaptare la viața școlară în ansamblu și nu face față cerințelor minime la majoritatea obiectelor de învățământ) și *eșec 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 *eșecul școlar de tip cognitiv*, ce are în vedere nerealizarea de către elev a obiectivelor pedagogice și se exprimă în rezultate slabe la examene, corigențe, repetenție, și un *eșec de tip necognitiv*, care se referă la inadaptarea elevului la exigențele ambianței școlare.

Eșecul 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 eșecului școlar care privesc amploarea și persistența cu care el se manifestă pot fi surprinse și în descrierea fazelor pe care le parcurge:

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.

Aceasta 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 și evitarea oricărei încercări de îndeplinire independentă a sarcinilor; pe plan psihocomportamental, apare aversiunea față de învățătură, 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 se 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 în integrarea socială și profesională.

Atunci când se vorbește de insuccesul școlar, apare în mod frecvent și conceptul de inadaptație școlară. În sens larg, *inadaptația* e definită ca fiind dezacordul individului cu mediul său, în special cu cel social [4].

În concepție piagetiană, *inadaptația* desemnează acel proces de dezechilibru între asimilare și acomodare, intervenit în cadrul interacțiunii dintre om și realitatea înconjurătoare.

Dacă ar fi să ne referim strict la activitățile instructiv-educative, putem afirma că inadaptația exprimă neconcordanța dintre personalitatea elevului și cerințele școlare.

D.Sălăvăstru (2004) sublinia că *inadaptația 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” [5].

Factorii determinanți ai eșecului școlar (insuccesului școlar) sunt repartizați în *factori individuali*; unul dintre cei mai importanți este, fără îndoială, *inteligența*.

Etimologic, termenul de inteligență desemnează „capacitatea omului de a stabili legături, relații. Cunoașterea comună consideră inteligența ca fiind *capacitatea de adaptare* la mediu, de a găsi soluții în situații inedite, deci instrument al reușitei. În cazul omului, nu este vorba numai de adaptare, ci și de transformarea, modificarea mediului. Potrivit experienței școlare, inteligența este *capacitatea de achiziție*, de învățare, de a dobândi alte capacități în funcție de conținutul învățării” [6].

O formă particulară a inteligenței, cu un conținut specific, este *inteligenta școlară*. Aceasta desemnează echilibrul dintre asimilarea cerințelor școlare și acomodarea la aceste cerințe, la diferite niveluri de școlarizare [7]. Definierea inteligenței școlare nu e posibilă decât în raport cu activitatea școlară, ea exprimând gradul de adaptare a elevului la cerințele activității de tip școlar. Putem afirma astfel că inteligența școlară este o noțiune relativă care depinde în același timp de variațiile permanente ale școlii, ale sarcinilor școlare și ale personalității elevului.

La cererea Ministerului francez al Instrucțiunii Publice, care dorea să identifice copiii care sunt capabili să facă față programelor școlare și pe cei care trebuie îndrumați spre învățământul special, A.Binet (1857-1911) și Th.Simon (1873-1961) au creat prima scară metrică a inteligenței. Astfel, acesta a fost primul instrument de predicție a reușitei școlare bazat pe evaluarea inteligenței.

Testul de inteligență Benet-Simon cuprindea 30 de itemi, aranjați în ordinea crescătoare a dificultății. Astfel, copiii începeau cu probele cele mai ușoare, testul fiind întrerupt atunci când ei nu mai reușeau să rezolve nicio sarcină. Numărul de probe rezolvate corect indica vârsta lor mentală, care era apoi comparată cu vârsta cronologică. De exemplu, dacă un copil de 7 ani rezolva toate probele specifice celor de 8 ani, el era considerat ca având vârsta mentală de 8 ani [8].

Mai târziu, la 10 ani de la apariția testului Binet-Simon, L.M. Terman, de la Universitatea din Stanford (S.U.A.), a îmbunătățit proba inițială și a adoptat conceptul de *coeficient de inteligență*, propus de psihologul german W.Stern (C.I sau Q.I, în limba engleză). Acesta reprezintă raportul dintre vârsta mentală și vârsta cronologică, exprimate în luni. „Studiile întreprinse au găsit coeficienți de corelație între scorurile obținute la testele de inteligență și performanțele școlare; astfel, aproximativ 50% din succesul școlar este datorat potențialului intelectual al copilului.

În consecință, nivelul C.I. a fost proiectat ca *indice al potențialului de învățare*. Adesea cadrele didactice consideră nivelul reușitei școlare drept nivel de inteligență, chiar și elevii echivalează uneori notele școlare cu grade de inteligență [9]. Cu toate acestea, s-a demonstrat că aceste corelații sunt valabile doar pentru etapele de început ale școlarității și că ele își pierd valabilitatea pe măsură ce elevii avansează pe scara educațională.

Apropierea inteligenței de capacitatea de învățare școlară merge până la un anumit punct. Întâlnim în mod frecvent elevi buni după notele școlare, care se adaptează la situații problematice cotidiene sub așteptările anticipate pe baza randamentului lor școlar. Și invers, sunt elevi slabi după notele din catalog care, în pofida reușitei lor școlare mai modeste, realizează performanțe bune în rezolvarea unor probleme de viață. Caracterul uneori prea verbal, reproductiv, tutelar al activității școlare, în comparație cu caracterul practic, activ, creator, al activității cotidiene, ar fi o explicație a acestei realități paradoxale [10]. Aceste diferențe fac ca succesul de viață să difere de succesul școlar.

În multe cazuri, insuccesele școlare ale elevilor nu sunt determinate de insuficiențe intelectuale, ci de alți factori de ordin fiziologic: dezvoltarea fizică, starea de sănătate, echilibrul fiziologic. Dificultățile școlare de care acești factori se fac răspunzători pot fi trecătoare sau, dimpotrivă, permanente. Pe de altă parte, acțiunea factorilor somato-fiziologici se poate manifesta în diverse feluri: printr-o perturbare a frecvenței școlare, datorită, de exemplu, unor neplăceri serioase pricinuite de *starea sănătății*, dar și printr-o slăbire a *proceselor de mobilizare*; și tocmai în acest caz rolul factorilor amintiți este poate cel mai deseori subapreciat [11].

Școala prezintă o serie de variabile care pot acționa ca factori cauzali sau favorizanți ai insucceselor școlare. Referitor la acest aspect, literatura de specialitate menționează următorii factori școlari: conținuturile învățării, metodele de predare-învățare, clasa de elevi, relația elev-cadru didactic, stilurile didactice deficitare, calitatea acțiunii pedagogice, personalitatea profesorului.

O serie de studii au arătat că rezultatele mai slabe ale unor elevi la unele discipline de învățământ se datorează nu atât unor dificultăți generate de structura intrinsecă a cunoștințelor, cât unora legate de adaptarea profesorilor la metodele procesului educativ. Utilizarea metodelor care favorizează o învățare activă, precum problematizarea, învățarea prin descoperire, studiul de caz, jocul de rol, dezbaterea, brainstorming-ul, determină de fapt schimbarea locului elevului în activitatea școlară.

Astfel, putem face distincția dintre școala centrată pe elev și școala centrată pe profesor. Centrarea pe profesor presupune că rolul activ și dominant îi revine profesorului, iar elevul este un receptor pasiv, solicitat doar să memoreze și să reproducă. Centrarea pe elev, realizată prin metode active, presupune ca acesta să realizeze cât mai multe activități independente, să-și asume un comportament responsabil de învățare focalizat pe rezolvarea de probleme și descoperirea de noi cunoștințe.

Școala modernă, bazată pe metode active, face apel la activitatea reală a copilului, la trebuințele de realizare și interesele acestuia. Dacă se suprimă trebuința, dispăre însăși forța dinamizatoare a activității. „Școala tradițională cere această monstruoasă: acte care nu corespund la nicio trebuință, deci acte fără cauză. Pentru a-l face pe elevul vostru să acționeze, puneți-l în astfel de împrejurări în care el să simtă trebuința de a îndeplini acțiunea pe care o așteptați de la el” [12].

Există și cadre didactice reticente la aceste metode noi. Aceasta vine din confortul aplicării unor metode arhicunoscute, utilizate ani de-a rândul, care în anumite privințe și-au dovedit eficacitatea. Pe de altă parte, noile metode li se par riscante și datorită incertitudinilor cu privire la posibilitatea de a le stăpâni și folosi adecvat. Drama pedagogiei constă în faptul că metodele cele mai bune sunt și cele mai dificile [13]. Metodele active necesită din partea profesorului nu numai o pregătire mai serioasă, dar și o muncă mai diferențiată și mai atentă. Desigur, întâlnim și foarte multe cadre didactice inventive și devotate copiilor. Contribuția acestora la creșterea activității școlare este importantă. Ei sunt cei care „salvează” un număr însemnat de elevi slabi de insuccesele școlare aproape inevitabile în condițiile unui mediu educațional selectiv.

Rigiditatea metodelor de predare-învățare, accentul pus pe memorare și reproducere, precum și pe activitățile de tip exclusiv frontal, generează probleme de învățare multor elevi. Instruirea unitară nu înseamnă „la fel pentru toți”, ci crearea situațiilor favorabile fiecărui elev pentru descoperirea posibilităților de formare proprii. Pe cât de diferiți sunt elevii, pe atât de variate ar trebui să fie și condițiile de organizare și instruire a proceselor de instruire. A impune întregii clase un ritm de lucru care nu convine decât câtorva elevi este greșit. De aceea se vorbește azi tot mai mult despre strategii de diferențiere și personalizare care să vizeze conținuturile, metodele de predare-învățare-evaluare.

Referințe:

1. CRISTEA, S. *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1998.
2. KULCSÁR, T. *Factorii psihologici ai reușitei școlare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978.
3. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004.
4. COAȘAN, A., VASILESCU, A. *Adaptarea școlară*. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1988.
5. SĂLĂVĂSTRU, D. *Op.cit.*, p.232.
6. VRABIE, D., ȘTIR, C. *Psihologia educației*. Galați: Sinteze, 2003.
7. *Ibidem*, p.66.
8. SĂLĂVĂSTRU, D. *Op.cit.*, p.237.
9. *Ibidem*.
10. VRABIE, D., ȘTIR, C. *Op.cit.*, p.66.
11. GILLY, M. *Elev bun. Elev slab*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
12. *Ibidem*, p.77.
13. *Ibidem*, apud PIAGET J., p.78.

Prezentat la 15.06.2016