



ȘCOALA PRIETENOASĂ COPILULUI **- fundamentare teoretică -**

- noiembrie 2019 -

Supervizor,
Prof. Univ. Dr. Ștefan Marian Cojocaru, Coordonator P1

Experți evaluare impact și progres:
Aura Țabără, I.S.J. Iași

Cătălin Fedor, Asociația HoltIS

Ovidiu Bunea, Asociația HoltIS



Școala prietenoasă copilului - abordare teoretică

I. Introducere

În general, printr-un învățământ de calitate se înțelege un învățământ care aduce cât mai mulți elevi în situația de succes școlar, adică elevi cu rezultate școlare bune și foarte bune pe parcursul anului școlar, elevi care participă cu rezultate pozitive la concursuri, olimpiade, teste naționale și internaționale etc. O participare școlară la toate nivelurile de învățământ cât mai ridicată, o rată de părăsire timpurie a sistemului apropiată de zero, un procent important de absolenți ai diferitelor niveluri de învățământ, forme de școlarizare, specializări integrați socioprofesional etc. sunt, de asemenea, caracteristici ale unui sistem de învățământ de calitate.

Calitatea unui sistem de învățământ este influențată atât de factori externi școlii (mediul sociofamiliar și economic de proveniență al elevului, nivelul de educație și ocupația părinților etc.), cât și de factori care țin exclusiv de școală (colectiv didactic, condiții de învățare, tip de școală frecventat etc.). Dacă asupra factorilor exteriori școlii capacitatea acesteia de a-i modifica în favoarea succesului educațional al elevilor este scăzută, în ceea ce privește cea de-a doua categorie de factori, intervenția școlii poate fi maximă. Creșterea nivelului de pregătire al corpului profesoral, modernizarea bazei tehnico-materiale a instituțiilor de învățământ, organizarea de programe educaționale extracurriculare sau/și de sprijin educațional, reducerea numărului de elevi dintr-o clasă, implicarea familiei, a comunității în activitățile școlii etc. sunt doar câteva dintre metodele prin care școala poate interveni în favoarea îmbunătățirii calității educației și care s-au dovedit în timp a avea efecte pozitive semnificative. În materialul de față ne propunem să analizăm relația dintre factorii care țin exclusiv de școală și susceptibili a influența evoluția educațională a elevilor și performanțele educaționale ale acestora. Premisa de la care plecăm este aceea că școala, înțelegând prin aceasta corpul profesoral, modul de organizare a procesului instructiv-educativ, relațiile din interiorul școlii, dar și dintre acesta și exterior (familiile elevilor,

comunitatea în care-și desfășoară activitatea), activitățile cu caracter educațional organizate în școală etc., are un impact semnificativ asupra performanțelor educaționale ale elevilor.

Măsurarea nivelului de pregătire a elevilor este o activitate complexă ce implică identificarea celor mai adecvate metode și tehnici de măsurare a lor, dar și a factorilor susceptibili a le influența. Analiza notelor și/sau calificativelor acordate elevilor în cadrul verificărilor de la clasă, a mediilor de la sfârșitul semestrului și/sau anului școlar, a rezultatelor obținute la examene, dar și cele de la diferite concursuri, olimpiade, teste naționale și internaționale este una dintre metodele de măsurare a nivelului de pregătire a elevilor dintr-o instituție de învățământ sau chiar din întreg sistemul de învățământ frecvent utilizată (PISA, TIMSS, PIRLS, IEA sunt câteva dintre cercetările care utilizează astfel de metode). Realizarea acestui tip de analiză implică utilizarea unor eșantioane mari de populație școlară, instituții, desfășurarea lor pe perioade mari de timp, testarea atât a cunoștințelor teoretice, cât și a celor practice, aplicative. Astfel de studii au meritul de a oferi o imagine de ansamblu asupra calității educației asigurate de către un sistem de învățământ prin comparație cu alte sisteme de învățământ sau prin raportare la obiectivele pe care și le-a stabilit fiecare sistem în parte. Dezavantajul constă în faptul că nu permit analiza impactului unor măsuri, programe aplicate pe arii mai restrânse (la nivelul unei școli sau grup de școli) asupra performanțelor educaționale ale unor clase/grupuri de elevi, a stabilirii măsurii în care creșterea nivelului de pregătire al elevilor este rezultatul factorilor care țin de școală sau a celor exteriori școlii. Frecvent utilizate în procesul de evaluare a calității învățământului sunt și percepțiile populației, știut fiind faptul că o percepție pozitivă asupra învățământului conduce la acțiuni favorabile educației, la includerea școlii în strategiile și proiectele indivizilor pe termen mediu și lung, în timp ce o percepție negativă mărește distanța dintre individ și sistem, accentuează tendința de a supraaprecia costurile și riscurile cu educația și de a diminua din beneficiile pe care aceasta le aduce.

II. Delimitări conceptuale

1. Randament școlar, succes și insucces școlar

Cu privire la evaluare școlară și randament școlar, teme centrale ale pedagogiei, au fost elaborate numeroase teorii care se completează reciproc. „**Randamentul școlar** exprimă eficiența procesului de predare-învățare la un moment dat și la sfârșitul perioadei de școlarizare a unui ciclu, grad, profil sau formă de învățământ, fiind evidențiat de estimarea raportului dintre rezultatul didactic ideal (și necesar) proiectat în documentele școlare și rezultatul didactic obținut în pregătirea tinerilor” (I. Bontaș, 1998, p.63) . Randamentul școlar se stabilește prin actul didactic al evaluării activității școlare și al personalității elevilor în interacțiune. El este evidențiat, în primul rând, de evaluarea pregătirii teoretice și practice a tinerilor, ca urmare a aprecierii raportului dintre conținutul învățământului (curriculum), oglindit în documentele școlare oficiale (planuri de învățământ, programe analitice și manuale) și cunoștințele (inclusiv capacitățile) teoretice și practice dobândite de elevi. **Randamentul școlar** este „ dat de nivelul de pregătire teoretică și acțională a elevilor, reflectând o anumită concordanță a acestor concretizări cu conținutul circumscris de programele școlare” (C-tin Cucuș, 1997, p. 113). În afară de dimensiunea intelectuală, evidențiată în mare măsură prin note la învățătură, randamentul școlar privește și evaluarea capacităților psihice – felul memoriei, imaginației, gândirii, coeficientul de inteligență, etc., calitățile profesionale și moral-civice, spiritul de independență, inițiativă și creativitate, motivațiile, aptitudinile, aspirațiile etc.

Succesul școlar „reprezintă alternativa pozitivă, favorabilă, optimă a randamentului școlar, denumită și reușită școlară. Succesul școlar este dat, în primul rând, de o pregătire teoretică și practică înaltă și eficientă a elevilor” (Ioan Bontaș, 1998, p. 250). Succesul școlar este evidențiat prin calitățile superioare ale personalității elevilor, cum ar fi: capacități intelectuale elevate (memorie, logică, gândire abstractă și creativă, imaginație bogată și creativă, spirit de observație, coeficient mare de inteligență etc.; aptitudini și înclinații deosebite, spirit de independență, inițiativă și competiție loială, capacitate de adaptare școlară și socială, capacitate de autoinstrucție, autodepășire și de autoevaluare, motivații și aspirații

superioare față de învățatură și viață, trăsături etice și sociale valoroase, comportament demn, civilizat, etc.

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** ori 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 și 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 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. Noțiunile de succes și insucces școlar nu sunt atemporale, ci sunt impuse de istoria socială. Din acest unghi, **succesul școlar** constă în „obținerea unui randament superior în activitatea instructiv-educativă, la nivelul cerințelor programelor și al finalităților învățământului” (C-tin Cucuș, 1997, p. 127), iar **insuccesul** se referă la „rămânerea în urmă la învățatură sau la neîndeplinirea cerințelor obligatorii din cadrul procesului instructiv-educativ, fiind efectul discrepantei dintre exigențe, posibilități și rezultate” (C-tin Cucuș, 1997, p. 128). Din aceste definiții sesizăm relativitatea noțiunilor în discuție. Altfel spus, reușita sau nereușita elevului la învățatură nu pot fi judecate în sine, fără raportare la exigențele normelor școlare.

Reușita/nereușita elevului la învățatură este în funcție de exigența normelor școlare. Succesul școlar poate fi considerat, în mod schematic o expresie a concordanței între capacitățile, interesele elevului, pe de o parte, și exigențele școlare formulate și prezentate elevului prin diverse metode instructiv educative, pe de altă parte. Dacă succesul exprimă o potrivire, insuccesul, rămânerea în urmă la învățatură sunt simptomele unei discordanțe dintre posibilitatea și exigența impusă printr-o anumită metodă instructiv-educativă.

Insuccesul școlar poate fi constatat ca o stare a performanțelor școlare specifice unor discipline școlare la un moment dat, dar el se instalează procesual, de obicei în **etape** cu

grade progresive de disfuncționalitate a performanțelor școlare și atitudinii față de cerințele școlare.

I. Etapa inițială - Apar primele diminuări ale performanțelor școlare asociate cu sentimente de nemulțumire și scăderea motivației pentru anumite sarcini de învățare. De multe ori se manifestă discret, secvențial și din această cauză nu sunt remarcate și remediate prompt.

II. Etapa insuccesului instalat - Se acumulează lacune mari în competențe, care înscriu elevul pe o curbă descendentă nu numai a performanțelor școlare ci și a imaginii de sine. În această etapă sunt activate *mecanisme de coping*, adică mecanisme psihocomportamentale de a face față stresului (Lazarus, Folkman, 1984, apud M. Jigău, 1998) disfuncționale, de exemplu:

- evitarea efortului de studiu;
- utilizarea unor subterfugii, cum ar fi copiatul temelor sau copiatul la lucrări scrise etc.;
- evaziunea prin absenteism nemotivat;
- aversiune față de învățătură, profesori, școală;
- comportamente epatante, agresive, opozante, indisciplinate, de promovare a altor valori decât cele promovate de școală;
- demisie în raport cu activitățile școlare, retragere, disperare.

III. Etapa insuccesului consacrat formal - Etapa recunoașterii *oficiale*, când insuccesul unui elev este consemnat în documentele școlare ca performanță sub standardele minime (**nepromovabilitate**), de exemplu: nereușita la examenul de bacalaureat sau nepromovarea, la finele anului școlar, la una din discipline (**corigența**) sau la majoritatea disciplinelor (**repetenția**) Este perceput, la nivel social și, frecvent, personal, ca eșec existențial, care scade dramatic prestigiul social al elevului și stima de sine. Prin urmare, insuccesul formal poate avea consecințe negative, adesea profunde și pe termen lung, asupra vieții persoanei.

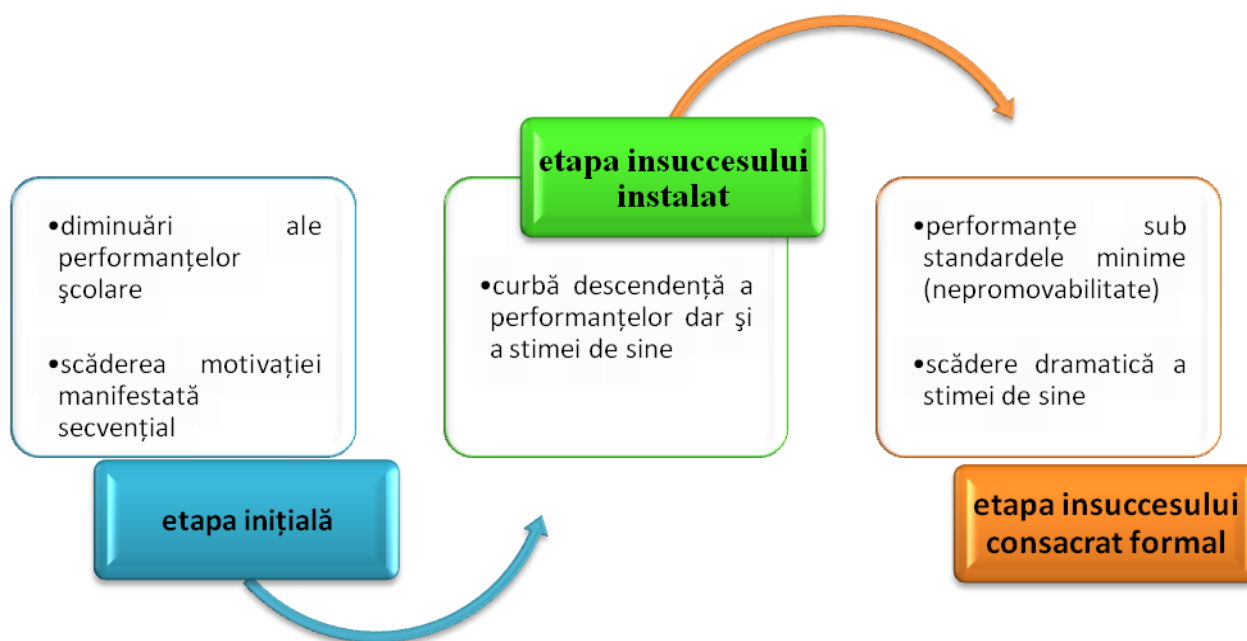


Fig. 2: Caracterul procesual al insuccesului școlar

Succesul / insuccesul școlar au o cauzalitate complexă, fiind influențate de o mare diversitate de factori și se manifestă sub diverse forme. Succesul / insuccesul școlar au fost explicate în diverse orientări conceptuale, dintre care amintim:

- explicații de tip dinamic și acțional;
- explicarea prin teoria învățării depline;
- explicații bazate pe analiza factorială;
- explicații bazate pe teorii ale motivației;
- explicații comportamentale;
- explicații cognitive.

Abordarea factorială este utilizată frecvent, deoarece este important să discernem factorii de influență pentru a adecva **intervenția educațională**. Din păcate, deși factorii care influențează performanțele școlare sunt recunoscuți la nivelul simțului comun, este frecventă reducerea la un singur factor, de preferință cel mai convenabil sau cel mai evident, în atribuiri stereotipe care afectează decizia educațională sau o canalizează univoc. De exemplu, convingerea că insuccesul unui elev ar avea drept cauză unică: structura familiei, un anumit

profesor ori sistemul școlar imperfect etc. Succesul / insuccesul școlar sunt influențate de de trei categorii de factori:

- A. Factori care țin de elev (caracteristici anatomo-fiziologice și psihologice)
- B. Factori care țin de familie și de mediul sociocultural în general
- C. Factori care țin de școală și de condițiile pedagogice

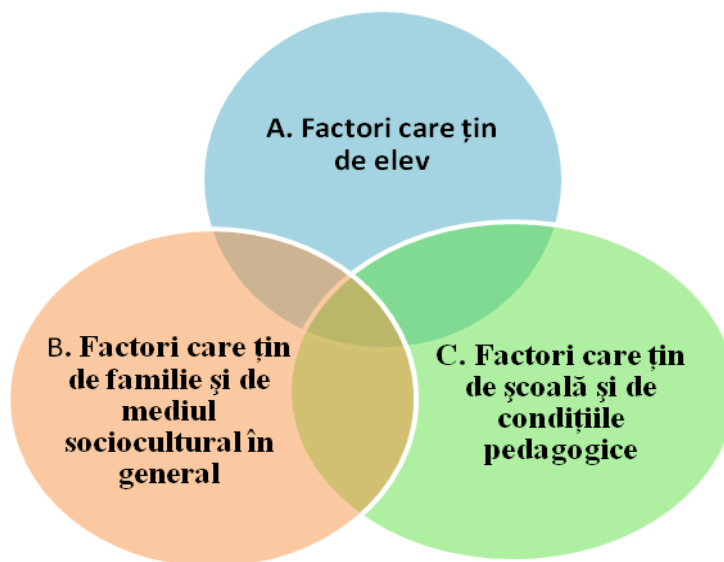


Fig. 3: Factorii insuccesului școlar

Nu putem vorbi de un factor decisiv al insuccesului școlar, deși există autori care privilegiază un factor în raport cu ceilalți. Astfel, uneori au fost puse pe primul plan cauzele „dispoziționale”, deci factorii care țin de individ, mai ales de cei de origine congenitală, altele hotărâtoare au fost considerați factorii de mediu. Ne raliem totuși opiniei lui M. Gilly, care afirmă că „... rar se întâmplă, în afara cazurilor unor influențe masive, ca un singur factor să fie suficient pentru explicarea eșecului școlar. Acest eșec este, în general, supradeterminat de factori multipli, ale căror efecte se îmbină și se stimulează reciproc” (M. Gilly, 1988, apud E. Păun, 1999, p. 86). În al doilea rând, nu trebuie uitat că fiecare caz de insucces școlar este unic, cu particularități proprii, și poate proveni din combinații inedite de factori, uneori imposibil de prevăzut. Acest lucru implică o analiză diferențiată, flexibilă și adaptată fiecărui caz în parte. Tipologiile identificate atât în privința formelor de manifestare, cât și a factorilor determinanți facilitează înțelegerea trăsăturilor generale și pot servi ca modele de referință, dar nu pot înlocui cunoașterea și tratarea individualizată.

A. Factorii individuali ai insuccesului școlar

Multă vreme psihologii au considerat inteligența drept cel mai important factor al reușitei școlare. Impulsul este dat de elaborarea la începutul secolului XX a primului test de inteligență. Adesea, cadrele didactice consideră nivelul reușitei școlare drept nivel de inteligență, chiar și elevii echivalează uneori notele școlare cu grade de inteligență. Cercetările ulterioare au arătat că aceste corelații sunt valabile pentru etapele de început ale școlarității și că ele își pierd valabilitatea pe măsură ce elevii avansează pe scara educațională. Capacitatea predictivă a testelor de inteligență este aproape nesemnificativă pentru nivelurile înalte ale societății (studii universitare, de exemplu). Aceasta înseamnă că, pe măsură ce educația înaintază, intervin și alți factori care contribuie la obținerea performanțelor școlare. Inteligența este doar unul dintre factorii individuali ce determină succesul sau insuccesul elevului la învățătură. Sunt elevi care, deși au o inteligență normal dezvoltată, se mobilizează greu, sunt excesiv de lenți, au nevoie de o perioadă dublă sau triplă de timp față de colegii de clasă pentru a rezolva sarcinile școlare. În pofida dorinței sale de a reuși, elevul este în imposibilitate de a lucra mai rapid, cu o calitate și o precizie satisfăcătoare. Orice încercare venită din partea școlii sau a familiei de a-i face pe acești elevi mai rapizi duce la confuzii, la insucces, ceea ce agravează situația tensionată în care se află. Așadar, încetineala psihofiziologică excesivă, ritmul prea lent pot genera, chiar și la un copil cu posibilități intelectuale normale, forme specifice de insucces școlar. De asemenea, întâlnim elevi cu posibilități reale de învățare care, datorită trebuinței scăzute de autorealizare în domeniul activității școlare, nu-și utilizează la maximum aceste posibilități. Motivația îndeplinește, prin urmare, un rol important în reușita școlară a elevilor.

Capacitatea de autoreglare și de adaptare a elevilor la cerințele activității școlare este influențată și de factorii afectivi, pe dimensiunea stabilitate-instabilitate emoțională. Polul negativ, instabilitatea emoțională, se caracterizează prin dezechilibru, discontinuitate în activitate, agitație psihomotorie, excitabilitate accentuată, dificultăți de concentrare a atenției. Aceste trăsături sunt semnul unei fragilități a sistemului nervos central. Elevul instabil se află mereu în căutare de senzații noi, inedite. Excitabilitatea accentuată se răsfrânge și asupra altor procese psihice: gândirea devine superficială, elevii nu pot susține o activitate de lungă durată

care implică efort voluntar, nu suportă explicații lungi, obolesc rapid, lăsând impresia de insuficiență intelectuală. Toți acești factori individuali condiționează, într-o măsură sau alta, rezultatele la învățatură ale elevului. Ei acționează separat sau în combinații specifice, fiecare dintre ei putând îndeplini rolul de cauză principală ori secundară, directă sau indirectă.

B. Factori care țin de familie și de mediul sociocultural în general

În ultimii ani, cercetarea cauzelor insuccesului școlar s-a orientat mai mult către **mediul de proveniență al copilului** (familie, mediul comunitar restrâns), pe considerentul că un mediu defavorizat nu poate să asigure referințele culturale minime necesare pentru a valorifica eficient oferta școlară existentă. Această abordare este cunoscută sub numele de teoria handicapului sociocultural, care susține că inegalitățile socioculturale reprezintă cauza majoră a diferențierii traiectoriilor școlare. Școala nu face decât să reproducă inegalitățile sociale. În ciuda numeroaselor critici venite din partea acelor care susțin ideea egalității șanselor, orice investigație asupra eșecului școlar va găsi o relație între frecvența acestuia și mediul socioeconomic al copilului aflat în dificultate. Atunci când se evaluează impactul mediului familial asupra rezultatelor școlare ale copilului, se iau în considerație o serie de parametri: situația economică a familiei și statutul socioprofesional al părinților, nivelul cultural, stilul educațional familial, structura familiei, relațiile intrafamiliale și tipul de coeziune familială.

Situația economică precară și instabilă, nivelul scăzut al veniturilor familiei afectează traiectoria școlară a elevului în mai multe feluri. În primul rând, sărăcia face ca multe familii (îndeosebi din mediul rural) să nu poată suporta cheltuielile de școlarizare ale copilului (rechizite, îmbrăcăminte, transport), și atunci ele recurg la întreruperea școlarității.

Nu mai este un secret pentru nimeni că, în ultimii ani, se înregistrează o rată mai ridicată a abandonului școlar, cauzată de situația economică a familiei. Problemele cele mai grave sunt legate de faptul că abandonul se produce, în multe cazuri, înainte de finalizarea școlarității obligatorii. În toate țările se înregistrează abandonuri școlare, numai că, în economiile dezvoltate, abandonul școlar este mai ridicat la nivelul învățământului postobligatoriu (liceu, învățământ superior), în timp ce, în țările sărace, rata abandonului școlar este mai mare la nivelul învățământului primar. În al doilea rând, sunt situații în care familiile fac mari eforturi financiare și sacrificii pentru a-și trimite copiii la școală, dar

lipsurile pe care trebuie să le suporte se transformă adesea în conflicte intrafamiliale, în relații tensionate, în acumularea de către elev a unor frustrări legate de sărăcia familiei sale, toate acestea influențând negativ calitatea prestației lui școlare. Studiile în domeniu au analizat chiar și rolul pe care îl au existența unei camere personale și a unui loc de studiu asupra reușitei școlare a copilului și au înregistrat tulburări ale echilibrului personal, agresivitate și nervozitate permanentă, acolo unde aceste condiții lipsesc. În al treilea rând, copiii care trăiesc în familii sărace au șanse mai mici de a-și însuși o educație școlară completă. Cheltuielile pe care le presupune școlaritatea, îndeosebi școlaritatea de lungă durată, face ca multe familii să se orienteze spre filiere școlare de scurtă întindere și spre profesii solicitate imediat pe piața forței de muncă.

Sunt însă autori care susțin că reușita la învățătură depinde cu mult mai mult de **factorii culturali** sau de nivelul de pregătire al părinților decât de condițiile materiale de viață. Este invocată influența deosebirilor în ceea ce privește nivelul de aspirație al părinților și atitudinea lor față de educație, dar mai ales bagajul cultural propriu-zis, exprimat în limbajul utilizat în familie, în practicile culturale ale acesteia (lectura cărților, discuții pe diferite teme, vizionarea de spectacole, vizitarea de muzee, expoziții etc.) și în sistemul de valori.

Limbajul are un rol important în însușirea culturii școlare și, de aceea, reușita școlară este puternic dependentă de performanțele lingvistice ale copilului. Sunt binecunoscute rolul familiei, în special al relației mamă-copil, în însușirea limbajului și consecințele acestui proces asupra evoluției intelectuale le copilului. Problema se pune însă în termeni mai largi tipului de cod de vorbire (formă a discursului) utilizat în comunicarea dintre părinți și copii, ai conținuturilor culturale și valorilor vehiculate prin limbaj. Sociologul B. Bernstein arată că forma de vorbire este expresia unei structuri sociale determinate și impune conceptul de **cod sociolingvistic**, care desemnează o legătură cauzală între rolurile sociale, codurile de vorbire și modalitățile de exprimare și transmitere a înțeleșurilor verbale. Autorul face distincția între două variante de coduri sociolingvistice: **coduri restrânse și coduri elaborate**.

Codul restrâns este caracterizat de un vocabular relativ sărac și de folosirea unei sintaxe simple și rigide ușor previzibile. Codul elaborat se caracterizează printr-un vocabular bogat și nuanțat, prin modalități mai complexe de organizare a frazei, care permit exprimarea gândurilor și a intențiilor personale într-o formă verbală explicită. Codurile restrânse sunt

accesibile tuturor, în timp ce accesul la codurile elaborate este restrictiv, dat fiind faptul că accesul la tipul corespunzător de relație socială este limitat. Întrebuițarea unui cod restrâns sau a unui cod elaborat nu depinde deci de trăsăturile psihologice ale locutorului, ci de accesul acestuia la poziții sociale și la sisteme de roluri care implică un tip de vorbire sau altul. Rezultă că șansele copiilor din familiile cu un status socioeconomic și cultural scăzut de a accede la codurile elaborate sunt reduse.

Bernstein a urmărit modul în care **codul sociolingvistic elaborat**, specific familiilor cu un status socioeconomic și cultural înalt, care este utilizat și în școală pentru transmiterea culturii școlare, îi dezavantajează pe elevii proveniți din medii sociale defavorizate, în care nu se folosește decât un cod sociolingvistic restrâns. Chiar în condiții de potențial intelectual egal, diferențele lingvistice îi plasează pe copii în situații diferite. Cei familiarizați deja cu un limbaj abstract, bogat, nuanțat vor avea o mai mare ușurință în achiziționarea cunoștințelor transmise de școală în raport cu cei care au dificultăți în utilizarea instrumentelor verbale. Autorul invocă și nuanțează poziția cu privire la rolul codului sociolingvistic în reușita școlară, afirmând că faptul de a manipula doar coduri restrânse nu constituie prin el însuși un handicap și nu poate explica singur eșecul școlar mai frecvent în rândul copiilor proveniți din familii defavorizate. Și totuși, faptul că limbajul folosit în familiile defavorizate sociocultural este mai apropiat de cel utilizat la școală le creează copiilor din aceste familii un avantaj de debut, pentru că îi plasează în poziții de continuitate, de întărirea achizițiilor anterioare. În schimb, cei care nu stăpânesc decât coduri restrânse sunt obligați la efortul unor noi achiziții, precum și la o schimbare a structurilor subiective profunde pe care se bazează capacitatea lor de comunicare și de relaționare.

În general, elevul provenit din familii favorizate va beneficia, chiar de la începutul școlarității, de un „**capital cultural**” identic sau apropiat de cultura vehiculată în școală care îi va facilita obținerea succesului școlar. Spre deosebire de acesta, elevul provenit dintr-un mediu defavorizat poate fi confruntat cu valori, norme și atitudini diferite de cele specifice codului cultural familial. Între școală și casă apare un fel de prăpastie. Modul în care se stabilesc relațiile cu adulții, stabilitatea, rigoarea și disciplina cu care sunt concepute regulile de viață și de muncă reprezintă pentru acești copii lucruri cu care nu sunt obișnuiți. Lipsa de compatibilitate între modelul cultural al școlii a fost desemnată prin conceptul de **violență simbolică**, propus de Pierre Bourdieu. Această bulversare a valorilor și certitudinilor elevului

dobândite prin socializarea familială poate genera atitudini de refuz școlar, proteste, violență, eșec.

Atitudinile și performanțele școlare ale elevilor sunt influențate și de **stilurile educative familiale**. Stilul educativ al familiei desemnează natura și caracteristicile raporturilor familiale în cadrul cărora se realizează procesul educativ. În literatura sociologică sunt identificate mai multe modele de acțiune parentală, care se organizează în jurul următoarelor axe: restricție-toleranță, angajament-detașare, dependență-autonomie, respingere-acceptare. Combinând două variabile, control parental-suport parental, Diana Baumrind identifică **trei stiluri educative parentale: permisiv, autoritar și „autorizat”**.

Stilul permisiv se caracterizează printr-un nivel scăzut al controlului parental și printr-un nivel ridicat al susținerii. Copilului îi sunt impuse puține norme de conduită și puține responsabilități, în schimb părinții se străduiesc să înțeleagă și să răspundă nevoilor copilului. **Stilul autoritar** asociază un nivel înalt al controlului cu o slabă susținere a activității copilului. Acestuia i se impun principii și reguli de conduită înviolabile, conforme cu valorile pe care părinții le transmit sistematic: muncă, ordine, disciplină, autoritate. **Stilul „autorizat”** îmbină controlul sistematic cu un nivel înalt al suportului parental. Părinții formulează reguli și controlează respectarea lor, dar nu le impun, ci le discută cu copiii, explicându-le rațiunile pentru care regulile trebuie respectate și situațiile în care acestea se aplică. Deși este dificil de formulat reguli precise cu privire la stilul educativ cel mai eficient din punctul de vedere al reușitei școlare a copilului, autoarea pledează pentru stilul autorizat, deci pentru o combinație nuanțată și flexibilă între afecțiune și susținerea parentală (încurajări, sfaturi, recompense) a activității școlare și controlul acestei activități, formularea unor norme clare și ferme de conduită în interiorul și în afara familiei.

În aceeași arie de influențe se înscriu și **climatul educativ familial**, respectiv **tipul de interacțiune familială**. Cercetările realizate de M. Gilly (1972, apud I.Radu, 1982, p.206-207) au arătat că elevii slabi trăiesc deseori într-un climat tensionat, caracterizat prin instabilitate, prin dezacorduri între cei doi părinți cu privire la educația copilului și prin culpabilizări reciproce. În familiile elevilor slabi, mamele nu au suficientă autoritate, sunt prea permissive și dau dovadă de slăbiciune, sunt anxioase și superprotectoare, în timp ce tații sunt irascibili și prea rigizi. Atât tatăl, cât și mama sunt lipsiți de calm, de răbdare și de

stabilitate în relația lor cu copilul. Cei doi părinți nu sunt de acord cu privire la modul de intervenție educațională, tatăl acuzând mama de prea multă indulgență, iar aceasta spunând despre soț că e prea sever și nu se ocupă îndeajuns de educația copilului. Incoerența atitudinii părinților, lipsa de calm și de stabilitate în viața de familie sunt tot atâția factori care îl situează pe copil într-un climat de insecuritate afectivă puțin favorabil unei bune adaptări școlare. Dacă la divergențele privind educația copilului se adaugă lipsa de afecțiune între soți, cu viciile sau neînțelegerile lor, cu certuri, cu acte de violență și cu o integrare slabă a familiei în viața socială, avem tabloul complet al unui mediu nefavorabil dezvoltării normale a copilului. Psihicul acestor copii este traumatizat. Ei își pierd treptat încrederea în forțele proprii, au sentimente de inferioritate, de nesiguranță, devin retrași, timizi, anxioși sau, dimpotrivă, nestăpâniți, obraznici, violenți. Școlarul are nevoie acasă de un cadru general de viață în care să se simtă în siguranță. Aceasta se realizează numai cu părinți calmi, înțelegători, afectuoși, maleabili în raporturile cu copilul, fără însă să dea dovadă de slăbiciune. Copilul trebuie să simtă că părinții se ocupă de el, că iau parte la micile lui necazuri și la problemele care îl interesează. El are însă nevoie și de un cadru de disciplină și exigență, pentru a nu socoti că libertatea lui este fără margini.

Nu în ultimul rând, trebuie avut în vedere și **tipul de familie** în care elevul este crescut și educat: familie conjugală (compusă din doi părinți căsătoriți și copii rezultați din uniunea lor), familie monoparentală (compusă dintr-un singur părinte și unul sau mai mulți copii), familie reconstituită (în care cel puțin unul dintre parteneri a mai fost căsătorit), familie adoptivă (în care unul sau mai mulți copii sunt adoptați).

Discuțiile cele mai frecvente sunt legate de faptul că anchetele empirice au indicat **divorțul părinților** drept un factor de risc major în ceea ce privește dificultățile școlare ale elevului. Toți cercetătorii sunt de acord cu privire la faptul că elevii aflați sub incidența divorțului sunt marcați de numeroase probleme psihologice și relaționale: trăiesc sentimente de confuzie, anxietate, frustrare, vinovăție, rușine, durere și stare de neputință. Reacția lor este diferită în funcție de vârstă, sex, timpul petrecut de la ruptura intervenită între părinți, calitatea relației cu fiecare dintre aceștia, relațiile dintre părinți după separare. Controversele apar atunci când este pusă în discuție ideea că numai familia biparentală poate asigura nivelurile cele mai înalte de dezvoltare psihoafectivă și de integrare socială a copilului. Opozanții acestei idei susțin că nu monoparentalitatea în sine trebuie pusă în discuție, ci

situația socială particulară a familiilor respective, caracterizată printr-un cumul de factori de risc. Eșecul școlar al copiilor proveniți din familii monoparentale se datorează nu atât curențelor educative ale acestui tip de familie, cât situației complexe create din compunerea mai multor variabile: un statut socioprofesional, un nivel al veniturilor și un nivel educațional scăzute ale părintelui care primește custodia copilului, costurile materiale, psihologice și sociale ale divorțului, schimbările repetate de domiciliu care antrenează și schimbarea școlii, a anturajului copilului, criza de autoritate a părintelui.

Departate de a fi realizat un inventar exhaustiv al factorilor care se află la originea insucceselor școlare ale elevului (inventarul acesta îl putem găsi mai degrabă într-o lucrare de sociologia educației), avem speranța că am reușit să atragem atenția asupra situațiilor de handicap sociocultural și, în general, a unui mediu familial defavorizant, ce reclamă necesitatea unor strategii educative diferențiate și compensatorii. Reiterăm ideea că sunt puține situații în care un singur factor este responsabil de eșecul școlar al elevilor și că, de obicei, elevii slabi „beneficiază” de un **cumul de condiții defavorabile**. Și în acest caz, un mediu familial defavorizant nu îi condamnă în mod automat la eșec pe toți copiii proveniți din aceste familii, după cum nici apartenența la un mediu favorizat din punct de vedere sociocultural și economic nu asigură cu necesitate reușita școlară și profesională. Faptul că o condiție defavorabilă poate fi cauza unui eșec depinde de constelația de condiții în care ea se înscrie și de efectele de compensare ce pot exista. Nu întâmplător M. Gilly spunea că un factor poate deveni activ într-un anumit context și inactiv în alt context. De exemplu, influența condițiilor materiale este dependentă de modul în care familia reacționează față de aceste condiții și de felul în care ea se mobilizează pentru a le face față. Influența aceasta poate fi echilibrată și compensată de factorii de interes, de calitățile personale, de un nivel înalt de aspirație, de un climat educativ sănătos, de încurajările adecvate ale părinților. Aceasta ar însemna că influența mediului nefavorabil se diminuează la elevii foarte dotați sau foarte motivați.

C. Factorii de ordin școlar ai insuccesului

Școala reprezintă o constelație de variabile ce pot acționa ca factori cauzali sau favorizanți ai insucceselor școlare. Literatura consacrată acestei teme menționează în această

privință atât unele caracteristici generale ale școlii, precum nivelul cheltuielilor școlare, calitatea echipamentelor, a programelor, cât și aspecte mai specifice, referitoare la organizarea procesului de învățământ (obiective, conținuturi, metode de predare-învățare, sistem de evaluare), pregătirea psihopedagogică a profesorului, stilul educațional, trăsăturile de personalitate ale profesorului, relațiile profesor-elev, relațiile școlii cu familia. Dezavantajul școlilor din mediul rural, sub aspectul bazei materiale, al calității echipamentelor școlare de care dispun și al dotării cu personal didactic calificat, nu mai este nevoie să fie probat. Cu greu putem să ignorăm prăpastia uriașă care s-a creat în ultimul deceniu între o școală în care majoritatea elevilor au acasă un calculator, iar în cadrul școlii au laboratoare modern echipate, și școlile din mediul rural, unde mulți copii nici nu au văzut cum arată un calculator. Este o realitate de care trebuie să ținem seama când acești copii acced spre trepte superioare de învățământ aflate în mediul urban. Ei reprezintă categoria cea mai expusă dacă educatorii nu vor cunoaște foarte bine nivelul și calitatea achizițiilor anterioare ale acestor elevi, pentru a organiza învățarea plecând de la ceea ce știu ei în acel moment. Tratarea egală a tuturor elevilor în numele egalizării oportunităților poate genera inegalități, transformându-se în contrariul intențiilor atât de generos invocate.

În mod inevitabil, succesul sau insuccesul școlar furnizează informații și despre calitatea acțiunii pedagogice și personalitatea profesorului, R. Glaser (1972, apud T. Kulcsar, 1978, p. 146-148) face distincția între **mediul școlar selectiv și mediul școlar adaptativ**. În *mediul școlar selectiv*, elevul trebuie să se adapteze condițiilor oferite de școală, metodelor de predare-învățare utilizate de profesor. În acest caz, reușita lui este condiționată de capacitatea de a se adapta unor condiții exterioare ce-i sunt impuse și în mai mică măsură de capacitatea lui generală de învățare. În consecință, mediul școlar selectiv favorizează actualizarea doar a unora dintre potențialitățile de care dispune elevul, ignorând realizarea altora. *Mediul școlar adaptativ* oferă condiții mult mai variate, ia în considerație diferențele individuale dintre elevi și permite exprimarea posibilităților fiecăruia.

Din acest motiv, astăzi se vorbește tot mai mult despre strategii de diferențiere și personalizare care să vizeze conținuturile, metodele de predare-învățare, formele de organizare a învățării și metodele de evaluare. Diferențierea și individualizarea instruirii se pot realiza numai printr-o bună cunoaștere a elevilor și a motivelor profunde ale dificultăților întâmpinate de aceștia. În multe situații, insuccesele școlare nu țin de dificultățile de

înțelegere ori de ritmul prea lent de învățare, ci de lipsa de informații a profesorului referitoare la trăsăturile de personalitate ale elevului, la problemele lui de sănătate ori la coordonatele mediului său familial.

Într-o cercetare realizată de M. Gilly (1982, apud I.Radu, 1982, p.214-215), unui lot de cadre didactice li s-a cerut să facă descrierea concisă a elevilor din clasele cu care lucrează. Dintre cele peste 1500 de caracterizări sau profiluri care s-au obținut, s-a constatat că atributele care îi diferențiază pe elevi sunt legate nemijlocit de activitatea de învățare și reușita școlară (inteligentă, memorie, sânguință, vocabular). Dincolo de unele aspecte, contururile personalității se șterg, iar portretele încep să semene destul de mult între ele. Trăsături precum emotivitatea, stăpânirea de sine, onestitatea, deschiderea socială apar foarte rar, ceea ce dovedește că profesorul cunoaște elevul numai prin prisma statutului său de școlar, a normelor școlare, dincolo de care imaginea lui despre elev este lacunară. În aceste condiții, ori de câte ori insuccesele școlare ale elevilor s-ar datora unor caracteristici precum emotivitatea, climatul familial ori problemele de sănătate, care sunt mai puțin cunoscute de profesor, intervențiile recuperatorii ar fi dirijate într-o direcție greșită, ceea ce nu ar face decât să agraveze situația elevului.

P. Gosling (1992) realizează o cercetare asupra cauzelor eșecului școlar din perspectiva psihologiei sociale. În acest context, el a studiat **reprezentările reciproce profesor-elev**, arătând că eficiența profesorului și reușita școlară a elevului depind de aceste reprezentări. În reprezentările profesorilor asupra elevilor, autorul a constatat că aspectul normativ este foarte important. Cerințele de rol ale profesorului, obligația lui de a preda și a evalua au drept consecință faptul că influența cerințelor școlare asupra reprezentării elevilor este una extrem de puternică. Reprezentarea profesorului asupra elevului bun se constituie din următoarele atribute: motivat, inteligent, muncitor, sociabil, adaptat. Portretul elevului slab se alcătuiește din antonimele acestor atribute: lipsă de motivație, deficiențe intelectuale, slabe cunoștințe anterioare.

Ne aflăm, de fapt, în aceeași situație când profesorul se lasă ghidat în aprecierile sale de trăsăturile implicate în activitățile școlare, iar demersurile lui educaționale vor fi în concordanță cu această credință. Un rol important îl are și modul în care profesorul face atribuirea cu privire la succesele și insuccesele elevilor din clasele cu care lucrează.

Gosling constată că, atunci când sunt chestionați cu privire la cauzele insucceselor școlare, profesorii consideră lipsa de efort drept principalul factor. În acest caz, nu acționează numai lipsa de informație a profesorului cu privire la elev, ci și tendința acestuia de a-și proteja stima de sine și de a-și menține o identitate profesională pozitivă. Invocând lipsa de efort, profesorul plasează responsabilitatea eșecului pe seama elevului, iar în evaluările pe care le face îi va recompensa mai mult pe cei care depun un efort mai mare. Tipul de atribuire pe care îl face profesorul va avea ca efect interpretarea limitată a situațiilor de insucces școlar și, ca atare, poate declanșa o intervenție inadecvată pentru un elev care, de exemplu, are probleme de integrare în grupul școlar ori provine dintr-un mediu familial defavorizat.

În aceeași categorie a factorilor care țin de profesor se află și **caracteristicile relațiilor profesor-elev**. Toate experimentele pedagogice dau rezultate convergente: relația personalizată a profesorului cu elevul este o condiție a reușitei. Din păcate, în practica educațională lucrurile se petrec invers: pentru profesor, reușita e o condiție a unei relații personalizate și directe cu elevul. Deși profesorii doresc să lupte contra eșecului, ei au relații în special cu cei care reușesc. Și asta nu face decât să-i excludă pe cei care eșuează și chiar să întărească situația de eșec. În plus, profesorii îi percep pe elevi în termenii apartenenței lor la o anumită categorie socioeconomică și vor fi înclinați să-i privească într-o lumină nefavorabilă pe cei proveniți dintr-un mediu defavorizat. De aici pot rezulta diferențe de atitudine și de relație cu elevul, care se vor repercuta în planul rezultatelor lui școlare. Aceasta cu atât mai mult cu cât elevii proveniți din familii defavorizate au interiorizat anticipat „stigmatul” socioeconomic și vor fi și mai traumatizați de o atitudine negativă a profesorului. *Or, elevii aflați în situație de eșec au nevoie de o atenție sporită, de atitudini stimulative din partea profesorului, de crearea unor situații speciale care să le permită să obțină succesul și astfel să capete încredere în forțele proprii și să-și îmbunătățească stima de sine.*

E. Păun (1999) îl citează pe T. Parsons pentru a arăta că, în privința relațiilor cu elevii, profesorul se află deseori în fața următoarelor dileme:

- a întemeia aceste relații pe afecțiune sau pe indiferență (dilema afecțiune-neutralitate afectivă);
- a limita relațiile la transmiterea cunoștințelor sau a le extinde asupra personalității complexe a elevului (dilema specificitate-complexitate);

- a judeca elevul după criterii generale, precum rezultatele școlare, sau în funcție de calitățile unice, individuale ale acestuia (dilema universalism-particularism);
- a satisface propriile interese sau interesele elevilor (dilema orientare interioară-orientare spre colectiv).

Opțiunea profesorului pentru un anumit tip de relație se va face în funcție de vârsta elevilor, de caracteristicile clasei de elevi, dar și în funcție de trăsăturile de personalitate ale profesorului, de valorile profesionale și de competența sa psihopedagogică. Parsons a formulat ideea că în învățământul preșcolar ar trebui să se opteze pentru afectivitate, în învățământul elementar, pentru particularism și afectivitate, iar în învățământul secundar, pentru neutralitate afectivă și universalism.

Nu în ultimul rând, **modul în care profesorul realizează evaluarea**, distribuind recompensele și pedepsele, poate favoriza apariția insucceselor școlare. Am mai discutat despre faptul că profesorul care utilizează foarte puțin recompensele, în schimb are un repertoriu larg de pedepse pe care nu ezită să le aplice ori de câte ori se ivește ocazia, reprezintă un dezastru pedagogic pentru mulți elevi. Stilul aversiv este caracteristic acelor profesori care văd în evaluare fie o expresie a autorității discreționare de care dispun, fie un mijloc de întărire a acestei autorități prin constrângere și intimidare. Acest stil generează frustrare, teama permanentă a elevului de a fi examinat și judecat, trăiri care pot îngreuna concentrarea pentru înțelegerea cunoștințelor. Teama de pedeapsă și teama de eșec nu pot reprezenta o motivație în vederea efortului școlar, mai ales în cazul elevilor care nu au trăit niciodată bucuria succesului la învățătură, au abandonat această speranță pentru viitor și nu au interiorizat nici o aspirație în acest sens. De asemenea, accentul prea mare pus pe competiția dintre elevi și evaluarea fiecărui elev prin comparare cu performanțele celorlalți colegi îi va dezavantaja pe copiii cu un ritm mai lent de învățare ori cu goluri în cunoștințe. Rezultatele lor nu vor fi niciodată socotite suficiente în raport cu notele și pozițiile ocupate de elevii buni ai clasei.

Evaluarea în manieră competitivă, prin operarea permanentă cu ierarhii, poate fi benefică doar pentru o minoritate a elevilor, și chiar dacă și în cazul acestora, doar în anumite condiții. Pentru elevul cu dificultăți școlare trebuie practică o evaluare de progres, care să-l angajeze în competiția cu sine însuși. Este important deci să-i fie furnizate elevului feed-

back-uri frecvente, care să-l informeze în privința progresului făcut, pentru că această informație conține multe elemente motivaționale

Eșecul poate fi interpretat și prin tradițiile culturale și educaționale specifice diferitelor țări. De exemplu, în unele țări, în cadrul sistemului educațional repetenția nu există la nivelul învățământului de bază sau poate fi considerată un mijloc pedagogic pozitiv de sprijinire a unui elev cu dificultăți de învățare temporare (Japonia a desființat repetenția considerând că provoacă traume psihoafective inutile).

În concluzie, **cauzele eșecului școlar** își au rădăcina atât în **aspectele educaționale cât și în cele de natură socială, economică, culturală și politică**. Ceea ce numim zona defavorizată reprezintă o configurație de factori inhibitori ai dezvoltării școlare, între care sunt de reținut atât variabilele constituționale și instituționale, cât și cele individuale și interpersonale.

Performanța școlară se distribuie pe un **continuum** între succes (performanță de nivel înalt) și insucces (nivel insuficient de performanță).



În concluzie **succesul școlar** este **efectul interacțiunii** directe a cel puțin trei variabile

- posibilitățile / resursele potențiale ale elevului
- competențele / performanțele sale școlare raportate la standarde dar și la rata progresului său în învățare
- exigențele sistemului educațional exprimate în valorile, standardele și normele comportamentale promovate, principiile educaționale aplicate, strategiile și politicile educaționale adoptate. Fiecare din aceste variabile precum și relațiile dintre ele sunt sensibile la influența oricăruia din factorii amintiți sau la anumite grupări de mai mulți factori de același tip sau din categorii diferite. De aceea, în aceeași situație educațională, elevi diferiți pot reacționa foarte diferit. Chiar în condițiile în care au

resurse și competențe similare, raportate la standarde similare, performanțele elevilor pot fi mult diferite, sub influența altor factori.

2. Școala Prietenoasă Copilului

Egalitatea de șanse în fața educației și asigurarea unui învățământ de calitate pentru toți sunt, pentru majoritatea sistemelor de învățământ din lume, obiective prioritare. Sistemul de învățământ din România nu face excepție. Deși distincte, cele două obiective nu pot fi separate: un sistem de învățământ nu poate fi considerat accesibil doar pentru că asigură reprezentarea la toate nivelurile sale pentru toate categoriile de populație, ci și dacă toți elevii au acces la același tip de cunoștințe și în ceea ce privește calitatea și din punct de vedere al cantității acestora și de condiții de desfășurare a procesului instructiv-educativ asemănătoare. Nu este de mirare atunci că tot mai mulți specialiști (sociologi, pedagogi, economiști etc.) din diferite instituții (ministere de resort, centre de cercetare) insistă pe faptul că fiecare copil are dreptul la educație de calitate, așa cum precizează *Convenția ONU cu privire la drepturile copilului*, la care România este parte din anul 1990. Sistemul de educație din țara noastră are de depășit o paletă foarte largă de probleme, cele mai multe cronicizate, pentru a asigura cu adevărat dreptul fiecărui copil la educație de calitate.

Conceptul operațional de școli prietenoase pentru copii poate fi identificat, definit și analizat într-un cadru restrâns și extins, acționând ca metaforă pedagogică promovată politic sau ca expresie simbolică a unor concepte pedagogice reprezentative în teoria generală a educației sau în managementul organizației școlare. I) Metafora „școli prietenoase” pentru copii este lansată de UNICEF într-un cadru conceptual restrâns la nivelul „educației timpurii”. Analiza propusă în termeni de politică a educației valorifică Principiile Convenției privind Drepturile Copilului, modelul fiind susținut prin argumente de ordin paradigmatic, didactic, cultural și comunitar (vezi UNICEF, Școlile prietenoase copilului, în *Didactica Pro...*, nr. 4-5 (50-51), octombrie, 2008, p.77-78).

Argumentul didactic este unul care pledează pentru o școală incluzivă care asigură o învățare eficientă. Abordarea curriculară rezultă din respectul psihologic și social al diversității, exprimată prin „diferite circumstanțe și nevoi ale copiilor, indiferent de gen, clasă

socială, grup etnic, grad de abilitate etc.”. Principiile propuse vizează: a) promovarea instruirii de calitate prin individualiza-rea învățării; b) proiectarea obiectivelor care răspund „nevoii de învățare a elevilor” și capacității acestora de „a învăța cum să învețe”; c) structurarea resurselor (conținuturile și strategiile de predare-învățare-evaluare) în raport de obiectivele amintite anterior; d) îmbunătățirea competențelor profesorilor în termeni de „creștere profesională și salarială”.

Argumentul cultural este prezent la nivelul clima-tului psihosocial propriu școlii incluzive. Calitatea sa este susținută de mediul de învățare (spațiul și timpul pedagogic, baza didactico-materială, serviciile psiholo-gice, medicale și sociale) și de comportamentul actorilor educației, profesorii și elevii, un rol special revenindu-le profesorilor implicați direct, prin capacitatea lor de proiectare și realizare curriculară a educației incluzive, în protecția psihologică și socială a copiilor și în oferta de experiențe pedagogice pozitive. Argumentul comunitar este susținut prin implicarea familiei în viața școlii. La acest nivel sînt angajate 2 obiective pedagogice: a) consolidarea calității familiei de „factor primordial de educație” în relații armonioase cu școala; b) stimularea parteneriatului educațional dintre familie-școală-comunitate. Ambele obiective ur-măresc crearea unui context psihosocial favorabil școlii prietenoase, pentru care asigurarea drepturilor copiilor constituie un instrument de oferire a unei educații de calitate. Eficiența sa depinde de calitatea structurilor de conducere managerială organizate în plan național și local, transformate în resurse de autoevaluare continuă și de „mobilizare a comunității în vederea realizării unei educații de calitate și respectării drepturilor copilului”.

Ca realitate pedagogică distinctă, școlile prietenoase sînt promovate la nivelul sistemelor postmoderne de învățămînt, studiate de teoria generală a educației, sisteme care asigură saltul de la organizarea birocratică la organizarea managerială, avînd ca produs organizația școlară deschisă necesară în condițiile raportării perma-nente la un mediu social aflat în continuă schimbare – o organizație școlară care învață, ca urmare a sănătății organizaționale dobîndită în procesul de adaptare continuă la un context extern și intern deschis, favorabil pentru optimizarea relațiilor socioafective cu elevii. Școlile prietenoase pot fi multiplicat în condițiile afirmării unei noi tendințe în teoria conducerii mana-geriale a sistemelor postmoderne de învățămînt care urmărește dezvoltarea organizației școlare, originile sale fiind identificate la nivelul restrukturării raporturilor dintre dimensiunea

normativă și dimensiunea culturală a organizației școlare, prin flexibilizarea normativității și accentuarea rolului culturii organizației școlare angajată deplin în măsura adaptării profesorilor la calitățile reale/potențiale ale elevilor. Resursele pedagogice fundamentale pentru școlile prietenoase sînt cele angajate în construcția permanentă a corelației dintre profesor și elevi, studiată în teoria generală a educației și în teoria generală a instruirii. Procesarea acestor resurse este realizată la nivelul construcției repertoriului comun necesar între profesor și clasa de elevi, între profesor și fiecare elev în parte. Mutația pe care o putem înregistra în școlile prietenoase este cea a reechilibrării raporturilor dintre dimensiunea cognitivă și cea afectivă și motivațională a repertoriului comun, aptitudinea proprie profesorului, empatia angajînd mesajul pedagogic nu doar la nivelul de înțelegere al elevului, ci mai ales la nivelul afectivității și motivației sale superioare, școlile prietenoase fiind dominate de un etos al empatiei pedagogice cognitive, dar mai ales afective și motivaționale.

Rolul școlii a fost văzut relativ diferit de-a lungul timpului. Un anumit pesimism care a dominat prima jumătate a secolului al XX-lea este înlocuit la începutul anilor '80 de optimismul inițiatorilor și susținătorilor curentului *School effectiveness research* (SER). Acest curent ia naștere în jurul ideii că școala este în măsură să influențeze accesul și succesul în educație al indivizilor. *SER* este o mișcare ce a reușit să poziționeze școala în centrul sistemului de învățămînt în ceea ce privește responsabilitatea pe care o are aceasta vizavi de calitatea educației pe care o furnizează și, în consecință, vizavi de evoluția educațională și, ulterior, cea socioprofesională a indivizilor (Dumay, 2004; Duru-Bellat, 2003). Cercetările care se înscriu în curentul *SER* analizează o serie de caracteristici ale școlii, susceptibile a avea un impact major asupra calității învățămîntului pe care îl asigură propriilor elevi: dotarea tehnico-materială a școlii, relațiile dintre școală și familie, caracteristicile corpului profesoral, relațiile dintre cadrele didactice, dintre acestea și elevi, dar și dintre cadrele didactice și conducerea școlii, așteptările cadrelor didactice vizavi de elevi, gradul de securitate/siguranță în școală și în imediata proximitate, modul de organizare a lecțiilor, implicarea școlii în diferite activități de la nivel local etc. De asemenea, inițierea și derularea unor programe educaționale suplimentare s-au dovedit a fi factori cu impact major asupra creșterii nivelului performanțelor educaționale ale elevilor mai ales asupra celor proveniți din medii socio-familiale, economice, culturale defavorizate (Dumay, 2004).

Studiile realizate până în prezent din această perspectivă au demonstrat că toate aceste caracteristici ale școlii corelează pozitiv cu nivelul calității învățământului asigurat de către școală și sunt în măsură să influențeze semnificativ succesul educațional al elevilor. Altfel spus, în școlile în care cadrele didactice au așteptări ridicate vizavi de elevi în ceea ce privește pregătirea lor școlară, personalul didactic colaborează atât cu familia și comunitatea în care-și desfășoară activitatea, cât și între ele, în școală elevii și personalul didactic au sentimentul de siguranță, securitate etc. performanțele educaționale ale elevilor sunt mai ridicate.

Participarea efectivă la educație reprezintă o altă vulnerabilitate a sistemului de educație, deoarece o parte a copiilor înscriși se află în risc de a părăsi școala, confruntându-se cu probleme legate de absenteism/frecvență redusă a cursurilor și performanță scăzută sau repetenție. Astfel, în anul școlar 2013/2014, aproximativ 60.000 de elevi din învățământul primar și gimnazial de masă și special se aflau în repetenție sau cu situația școlară neîncheiată, raportul periodic al Ministerului Educației neoferind acești indicatori și pentru învățământul liceal și profesional. În același an, peste 48.700 de elevi din învățământul primar, gimnazial, liceal și profesional au abandonat școala (M.E.N., 2015). Participarea este un concept central al Școlii Prietenoase Copilului. Identifică elevii ca fiind „deținători de drepturi și pe cei care le facilitează drepturile ca purtători de datorii”, fiecare având un cuvânt de spus în forma și substanța educației sale (UNICEF, 2008). Deciziile privind toate aspectele procesului de învățământ și mediul înconjurător iau în considerare „vocile” mai multor perspective din cadrul școlii și comunității - iar deciziile sunt luate în consecință.

Dincolo de acces și participare, pentru a contribui cu adevărat la dezvoltarea potențialului fiecărui copil în parte, educația trebuie să fie și una de **calitate**.

Educația de calitate oferă copiilor cunoștințele, abilitățile și calificările de care au nevoie pentru o integrare ulterioară pe piața muncii și, astfel, are un rol esențial în întreruperea cercului vicios al defavorizării, așa cum subliniază și Recomandarea Comisiei Europene „Investiția în copii: întreruperea cercului vicios al defavorizării” (2013/112/UE). În ciuda acestui fapt, accesul și participarea la educație precum și rezultatele școlare sunt puternic afectate în prezența sărăciei și excluziunii sociale. Copiii care se confruntă cu o situație socio-economică precară sau cei din zone dezavantajate au mai puține opțiuni în ceea

ce privește școlile, au acces redus la servicii de suport și prezintă un risc mai mare de a părăsi timpuriu școala (Organizația Salvați Copiii, 2014).

Acest cerc vicios, format între lipsa educației de calitate, pe de-o parte, și sărăcie și defavorizare, pe de altă parte, este cu atât mai puternic resimțit în cazul țării noastre, dat fiind că jumătate din copiii din România se află în risc de sărăcie sau excluziune socială (conform Eurostat, 2014).

Cifrele oficiale publicate de M.E.N. evidențiază faptul că din cei **178.899 de elevi** înscriși în clasa a VIII-a în anul școlar 2018-2019, au susținut Evaluarea Națională doar 154.958. Un număr de 23.941 (13,38%) de elevi nu au ajuns la acest examen, fiind în situație de corigență, repetenție sau cu situația școlară neîncheiată. Asta înseamnă că nu s-au prezentat, nu au ajuns sau nu au reușit să ia peste 5 la Evaluarea Națională 71.900 de copii din această generație, adică 40,19%.

Participarea școlară democratică și autentică a copiilor favorizează construirea unor comunități coerente, care se bazează pe cetățeni educați, implicați și productivi (UNICEF, 2003, 2009, 2011). Cercetările recente au stabilit că atunci când școlile implică toți beneficiarii (elevi, părinți, membrii comunității) în procesul de luare a deciziilor, absolvenții acestor instituții au mai multe șanse: să obțină rezultate academice bune, să frecventeze regulat școala, să aibă abilități de viață mai bune; să absolve liceul și să urmeze educația universitară; să se bucure de un nivel ridicat de bunăstare mentală și emoțională (UNICEF, 2011).

Participarea școlară înseamnă învățarea alături de ceilalți copii și colaborarea cu ei, prin împărtășirea experiențelor de învățare. Ea presupune implicarea activă în învățare și dreptul la opinie în ceea ce privește modul în care educația este trăită de către individ. Mai mult, participarea înseamnă recunoașterea, acceptarea și valorizarea ca personalitate.

Principiul participării democratice înseamnă că profesorii nu se poartă violent cu copiii, iar copiii nu sunt doar recipienți pasivi ai cunoștințelor care stau cumiți în bănci. Participarea școlară democratică presupune ca elevii să interacționeze unii cu alții și cu profesorii, pun întrebări, fac greșeli, dar totodată învață din greșeli fiindcă așa învățăm noi toți. Școala prietenoasă îi va învăța pe copii să respecte regulile și disciplina în școală și îi ajută să înțeleagă că există consecințe pentru încălcarea regulilor.

Școala îl pregătește pe copil pentru viața de adult. Deprinderile de viață sunt ceea ce ce trebuie să-l doteze școala pe fiecare copil. Care sunt acele deprinderi care ne ajută să avem succes și să ne descurcăm în orice situație? Acestea includ deprinderi de comunicare, negociere, exprimare a empatiei, cooperare și lucru în echipă, pledoarie și promovare a ideilor, luare a deciziilor și soluționare a problemelor, gândire critică, conștiință de sine și autoapreciere, management al emoțiilor, management al sresului. Copilul nu poate învăța doar din cărți și doar între pereții școlii. Nu-i putem ajuta să dezvolte deprinderi de viață dacă-i rupem de viață.

Școala Prietenoasă Copilului (SPC) reprezintă un model global pe care UNICEF îl promovează începând cu mijlocul anilor 1990 și care plasează în centrul preocupărilor sale drepturile copiilor, împreună cu susținerea echității, incluziunii și abilitării copiilor celor mai săraci și mai expuși fenomenului de excluziune.

Sistemul de educație din România, ca și alte sisteme din regiune, a cunoscut în ultimele trei decenii un lung proces de reforme care au urmărit modernizarea concepției despre educație, armonizarea cu tendințele internaționale și cu evoluțiile socioeconomice în plan național. Prin politicile și măsurile de implementare, s-a urmărit ca școala să devină un spațiu democratic, atractiv, echitabil și nediscriminator, deschis tuturor copiilor și oferind educație de calitate.

Conceptul de școală prietenoasă copilului (SPC) este unul de dată recentă și a evoluat de când a fost dezvoltat pentru prima dată în 1997 în Tailanda. În prezent este clar stabilit că reprezintă un model ce se caracterizează prin cinci mari dimensiuni (UNICEF, 2011):

1. incluziune proactivă, căutând și facilitând participarea tuturor copiilor, cu precădere a celor care sunt diferiți din punct de vedere etnic, cultural, lingvistic, socio-economic și al caracteristicilor individuale de personalitate;
2. eficiența academică a curriculumului și relevanța acestuia din punct de vedere al dezvoltării competențelor cheie ale copiilor și a abilităților de viață;
3. mediu sigur, protector și sănătos pentru starea de bine fizică și psihică a copiilor;
4. echitate și sensibilitate în raport cu aspecte legate de gen;
5. implicarea și participarea activă a familiilor și a comunității în toate aspectele care țin de politica școlii, management și sprijinul acordat elevilor.

Principiul **incluziunii** presupune că școala are grijă de toți copiii. Toți copiii sunt bineveniți, indiferent de abilități sau origine. Mai mult ca atât, școala prietenoasă copilului nu se ocupă doar de copiii care sunt deja în școală, dar încearcă să-i aducă la școală pe acei copii care dintr-un motiv sau altul sunt în afara școlii. Și odată ce i-a adus în școală, are grijă ca ei să nu fie descurajați și să abandoneze școala, dar să rămână în școală și să o termine. În toate aceste acțiuni este nevoie ca școala să fie sprijinită de părinți și comunitate.

Principiul **centrării pe copil** presupune că școala promovează copilul, scoțând la iveală ceea ce e bun în copil, ajutându-l să aspire la ceva mare și să aibă încrederea că, dacă va lucra sârguincios, își va putea realiza visele. Aceasta ține atât de proces, cât și de rezultat. Dacă la lecții ne jucăm și ne simțim foarte bine, dar copiii nu pot citi sau efectua operații simple de adunare și scădere, atunci nu putem vorbi despre centrare pe copil. Pe de altă parte, dacă finalitățile de învățare sunt bune, dar procesul e prea rigid, nu permite participare și e bazat pe reproducerea informației, de asemenea nu putem pretinde că ne centram pe copil. Concepția școlii prietenoase copilului își are rădăcinile în convenția cu privire la drepturile copilului și se bazează pe principiile generale ale acesteia care includ: non-discriminarea, interesul superior al copilului, dreptul la supraviețuire, dezvoltare și participare a copiilor în evenimentele care le afectează viața. Aceste principii se regăsesc în concepția școlii prietenoase copilului: incluziunea, centrarea pe copil, participarea democratică. Școala prietenoasă copilului este un mijloc de transportare a conceptului de drepturi ale copilului în clasă și în managementul școlii.

Astfel, principiul incluziunii presupune că școala are grijă de toți copiii. Toți copiii sunt bineveniți, indiferent de abilități sau origine. Mai mult ca atât, școala prietenoasă copilului nu se ocupă doar de copiii care sunt deja în școală, dar încearcă să-i aducă la școală pe acei copii care dintr-un motiv sau altul sunt în afara școlii. Și odată ce i-a adus în școală, are grijă ca ei să nu fie descurajați și să abandoneze școala, dar să rămână în școală și să o termine. În toate aceste acțiuni școala va fi sprijinită de părinți și comunitate. Principiul centrării pe copil presupune că școala promovează copilul, scoțând la iveală ceea ce e bun în copil, ajutându-l să aspire la ceva mare și să aibă încrederea că dacă va lucra sârguincios, își va putea realiza visele. Aceasta ține atât de proces, cât și de rezultat. Dacă la lecții ne jucăm și ne simțim foarte bine, dar în rezultat copiii nu pot citi sau efectua operații simple de adunare și scădere, atunci nu putem vorbi despre centrare pe copil. Pe de altă parte, dacă finalitățile de

învățare sunt bune, dar procesul e prea rigid, nu permite participare și e bazat pe reproducerea informației, de asemenea nu putem pretinde că ne centram pe copil.

Principiul participării democratice înseamnă că profesorii nu se poartă violent cu copiii, iar copiii nu sunt doar recipienți pasivi ai cunoștințelor care stau cumiți în bănci, dar că ei interacționează unii cu alții și cu profesorii, pun întrebări, fac greșeli, dar totodată învață din greșeli fiindcă așa învățăm noi toți. Școala prietenoasă îi va învăța pe copii să respecte regulile și disciplina în școală și îi va ajuta să înțeleagă că există consecințe pentru încălcarea regulilor. Aceasta se întâmplă în cazul în care regulile sunt transparente și sunt aplicate cinstit. Astfel, se pune fundamentul la ceea ce va deveni o societate deschisă și democratică în care oamenii participă și înțeleg care sunt forțele care formează societatea lor. Când o societate nu este în stare să pregătească următoarea generație prin transmiterea valorilor culturale, a tradițiilor, precum și a cunoștințelor și deprinderilor, fundamentul societății respective se erodează, iar instituțiile treptat se distrug. Educația este mai mult decât o cărămidă în construcția unei societăți; este cementul și mortarul – procesul și structura care leagă elementele care formează fundamental unei societăți.

Școala prietenoasă copilului poate fi caracterizată ca o școală "incluzivă, care oferă copilului un mediu sănătos și protector, asigură eficientă învățării și în care copiii, familia și comunitatea se implică. În acest context:

- Școala este un mediu social și personal important în viața elevilor săi. O școală prietenoasă copilului asigură pentru fiecare copil un mediu care este sigur din punct de vedere fizic, confortabil din punct de vedere emoțional și permisibil din punct de vedere psihologic.
- Profesorii sunt unicul și cel mai important factor în crearea unei clase incluzive și eficiente.
- Capacitate de a învăța este înnăscută, copii sunt curioși și dornici de a învăța, dar această capacitate este uneori subminată, iar altele chiar distruse.

Școala prietenoasă copilului recunoaște, încurajează și sprijină capacitatea de creștere a copilului ca și persoană care învață prin oferirea unei culturi, comportamente de predare și conținuturi curriculare centrate pe învățare și pe cel care învață. Pentru a vedea dacă școala noastră este incluzivă, ne întrebăm dacă toți copiii de vârstă școlară frecventează școala și

dacă ei participă activ la procesul de învățare. Pentru a înțelege dacă școala este eficientă încercăm să observăm dacă există declin în reușita copilului de la un an la altul. Eșecul elevului nu este vina elevului. Un mediu sănătos și sigur pentru copii în școală presupune condiții fizice și igienice adecvate dar și că starea de sănătate și statutul nutrițional al copiilor se îmbunătățește în școală, că ei se află în siguranță la școală, în drum spre școală sau de la școală. Pe de altă parte, copilul vine în școală într-o anumită stare, de care depinde capacitatea lui de a învăța. Un copil flămând sau supărat, pe care l-au certat sau abuzat, nu poate învăța. Iar dacă în drum spre școală, de la școală sau chiar la școală copilul întâlnește lucruri care îi provoacă frica, el nu va veni la școală sau odată venit, va fi cu gândul la ceea ce-l supără și nu va putea învăța. Totodată școala va trata la fel fetele și băieții, va oferi aceleași condiții pentru ei și se va asigura că fetele și băieții frecventează școala, participă și reușesc în aceeași măsură.

Conform datelor statistice, nu există discrepanțe semnificative în cuprinderea fetelor și băieților în învățământul obligatoriu. Dar nu este suficient de a privi problema genurilor doar ca și rată de cuprindere la nivel național. Este important să vedem dacă nu există discrepanțe în cuprinderea în învățământ a fetelor și băieților în mediul rural și urban, la diferite niveluri de educație. Pentru școala prietenoasă copilului participarea copiilor, a familiilor și a comunității este indispensabilă. Faptul că părinții vin la școală ca să aducă copiii sau să-i ia de la școală nu înseamnă, însă, că ei participă în viața școlii. Dacă comunicarea cu părinții se reduce doar la informarea lor în cadrul adunărilor de părinți despre reușita clasei, este aceasta suficient și putem spune, în acest caz, că am stabilit un parteneriat cu părinții și că ei sunt încurajați să participe la luarea deciziilor? Întrebarea este cum să asigurăm aceste trăsături unei școli? Cu ce începem?

O premiză pentru crearea școlii prietenoase copilului este dorința administrației și a cadrelor didactice de a schimba și îmbunătăți situația și mediul de învățare din școală. Începem cu autoevaluarea școlii, la care participă administrația și cadrele din școală, pe de o parte, copiii pe de altă parte și părinții și liderii comunitari pe de alta. Aceste trei grupuri vor da o apreciere a situației în baza unor criterii din perspectiva realizării drepturilor copilului, vor stabili cele mai mari lacune și le vor redresa împreună prin intermediul unui plan de acțiune. Acesta este un proces ciclic și planul va fi periodic evaluat și ajustat. Un al doilea pas este pregătirea tuturor cadrelor didactice din școală privind educația centrată pe copil. Nucleul educației centrate pe copil este prezumția că toți copiii sînt diferiți și oricîce copil

poate învăța. Doar că unii copii învață prin operarea cu simboluri, alții prin operarea cu diagrame și cei de -ai treilea – prin operarea cu obiecte reale. Nu vom compara copiii între ei în procesul de educație. Vom compara ceea ce poate face copilul azi cu ceea ce putea face ieri. Vom determina care este potențialul fiecărui copil și-l vom îndruma în procesul de învățare, ajutându-l să progreseze de la o zi la alta. Școala îl pregătește pe copil pentru viața de adult. deprinderi de viață sunt ceea ce ce trebuie să-l doteze școala pe fiecare copil. Care sunt acele deprinderi care ne ajută să reușim și să ne descurcăm în orice situație. Acestea includ deprinderi de comunicare, negociere, exprimare a empatiei, cooperare și lucru în echipă, pledoarie și promovare a ideilor, luare a deciziilor și soluționare a problemelor, gândire critică, conștiință de sine și autoapreciere, management al emoțiilor, management al sresului. Copilul nu poate învăța doar din cărți și doar între pereții școlii. Nu-i putem ajuta să dezvolte deprinderi de viață dacă-i rupem de viață. Pentru a asigura dotarea copiilor cu deprinderi de viață vom ajusta curricula școlară și vom pregăti cadrele didactice pentru o abordare nouă. În timp ce multe funcții, inclusiv cea de instruire și învățare pot avea loc în afara sistemului școlar oficial, nu trebuie să ometem totalitatea a ceea ce poate oferi școala în calitate sa de comunitate care dezvoltă deprinderile de viață și permite socializarea copiilor.

Un alt element important este sistemul de management informațional al școlii. Acest sistem presupune colectarea datelor atât la nivel de școală cât și la nivel de persoană, analiza lor și elaborarea de politici și măsuri la diferite niveluri. Astfel, se operează cu date administrative la nivel de școală despre numărul de cadre didactice, contingentul de elevi, pentru a elabora politici și intervenții la nivel central și de școală și cu date despre starea de sănătate, statutul nutrițional, reușita școlară, familie ale copilului, pentru a putea, printe altele, urmări progresul copilului, a-l ajuta în procesul de învățare și a-l referi la diferite servicii dacă este cazul. Școala prietenoasă copilului nu e o tăbliță pe care o afișăm la intrare. Este un proces continuu de îmbunătățire a condițiilor, a mediului de învățare, la care participă nemijlocit copiii, familiile acestora, administrația și personalul școlii și toți actorii comunității școlare respective și care are ca scop realizarea drepturilor copilului, în baza principiilor incluziunii, centrării pe copil și a practicării democratice.

1. Bontaș, I. *Pedagogie*, Editura ALL EDUCATIONAL S.A., Timișoara 1998;
2. Băban, Adriana (coord), *Consiliere educațională*, Imprimeria „Ardealul”, Cluj-Napoca, 2001;
3. Cerghit I., Radu I., Popescu, T. Vlăsceanu , E., *Didactica*, EDP, București, 1994;
4. Cristea. Sorin. 2008. *Dicționar în Didactic Pro...* Revistă de teorie și practică educațională, Nr 6 (52). Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica.
5. Cucuș, C-tin., *Psihopedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1997;
6. Cosmovici, Andrei și Iacob, Luminița, *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1999;
7. Dafinoiu, I., *Elemente de psihoterapie integrativă*, Editura Polirom, Iași, 2000;
8. Davitz, J.R., Ball, S., 1987, *Psihologia procesului educational*, EDP, Bucuresti;
9. Dumitru, I., Ungureanu, C., *Pedagogie și elemente de psihologia educației*, Cartea Universitară, București. 2003;
10. Gosling, R, 1992, *Qui est responsable de l'echec scolaire ?*, PUF, Paris, 1992;
11. Iacob, L., Sălăvăstru D., Boncu Ș., Lungu O., Neculau A., *Manual de psihologie-clasa a X-a*, Editura Polirom, Iași, 2000;
12. Ionescu, G., *Tulburările personalității*, Editura Asklepios, București, 1997;
13. Iucu. B. Romiță., *Pedagogie*, Editura Fundației Culturale „Dimitrie Bolintineanu”, București, 2001;
14. Iucu, B. Romiță, *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iași, 2000;
15. Jigau, M. *Consilierea carierei*, Editura Sigma, București, 2001;
16. Jigău, M., - *Factorii reușitei școlare*, Ed. GRAFOART, București, 1998;
17. Lazarus, R. S., & Folkman, S., *Stress, appraisal, and coping*, New York: Springer, 1984;
18. Kulcsar, Tiberiu, *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, E.D.P., București, 1978;
19. Neamțu, Cristina, *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*, Editura Polirom, Iasi, 2003;
20. Neculau, Adrian, *Psihologie generală*, București, Polirom, 1996
21. Nicola Ioan, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, 2003

22. Pavelcu, V., *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, EDP, București, 1982;
23. Piaget, J., *Psihologie și pedagogie*, București, EDP, 1972;
24. Planchard, E., *Cercetarea în pedagogie*, București, EDP, 1972 ;
25. Popescu, P., *Examinarea și notarea curentă*, E.D.P., București, 1978;
26. Popovici, D., *Didactica. Soluții noi la probleme controversate*, București, Aramis, 2000;
27. Păun, E., *Școala – abordare sociopedagogică*, Iași, Polirom, 1999;
28. Radu, I.T., - *Teoria și practica în evaluarea eficienței învățământului*, E.D.P., București, 1991;
29. Radu, I.T., *Psihologia educației și dezvoltării*, E.D.P., București, 1983;
30. Rădulescu, S., *Introducerea în sociologia delincvenței juvenile*, Editura Medicală, București, 1990;
31. Roșca, Al., *Psihologia copilului*, București, EDP, 1962;
32. Sălăvăstru, Dorina, *Perspective teoretice în abordarea psihologică a personalității în Psihologie, manual*, Editura Polirom, Iași, 2000;
33. Stoica, M., *Psihopedagogia personalității*, București, EDP, 1996;
34. Stoica, M., *Pedagogie și psihologie*, Editura Gheorghe Alexandru, 2001;
35. Stan, E., *Profesorul – între autoritate și putere*, București, Teora, 1999;
36. Surdu, E., *Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică*, E.D.P, București, 1995;
37. Șoitu, L., Cherciu, Rodica, *Strategii educaționale centrate pe elev*, Tipografia ALPHA MND S.A., 2006;
38. Sarivan, Ligia și al, *Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin activități de mentorat*, POS DRU, București, 2009;
39. Sion, Grațiela, *Psihologia vârștelor*, Editura Fundației România de Măine, București, 2007;
40. Sirota, R., *Meseria de elev*, în Stan, Luminița, *Educație și valori*, Spiru-Haret, Iași, 1997;
41. Tomșa, Gh., *Consilierea și orientarea în școală*, Casa de Editură și Presă Viața Românească, București, 1999;



42. Vintilescu, Doina, *Motivația învățării școlare*, Editura Facla , 1977;
43. Vrabie, D., *Atitudinea elevului față de aprecierea școlară*, E.D.P., București, 1975;

