

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

**Cu titlul de manuscris
C.Z.U. 373.5.091(043.3)**

DECEAN MONICA

**VALENȚE PSIHOPEDAGOGICE DE DEPĂȘIRE
A ABSENTEISMULUI ȘCOLAR**

Specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific:

Șevciuc Maia,
doctor în științe pedagogice,
conferențiar universitar

Autor:

Decean Monica

CHIȘINĂU, 2021

© DECEAN MONICA, 2021

CUPRINS

ADNOTARE (în limbile română, engleză și rusă)	5
LISTA TABELELOR	8
LISTA FIGURILOR	9
LISTA ABREVIERILOR	11
INTRODUCERE	12
1. CADRUL ANALITIC AL ABORDĂRII PROBLEMATICII ABSENTEISMULUI ȘCOLAR	20
1.1. Delimitări terminologice și experiențiale ale absenteismului școlar	20
1.2. Teorii și abordări referențiale ale absenteismului școlar	30
1.3. Factorii de risc ai absenteismului școlar la adolescenți	43
1.4. Concluzii la Capitolul 1	53
2. REPERE CONCEPTUALE ȘI PRAXIOLOGICE DE DEPĂȘIRE A ABSENTEISMULUI ȘCOLAR	55
2.1. Conceptualizarea depășirii absenteismului școlar în instituțiile de învățământ de tip liceal	55
2.2. Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu .	68
2.3. Concluzii la Capitolul 2.....	90
3. DEMERS EXPERIMENTAL DE DEPĂȘIRE A ABSENTEISMULUI ȘCOLAR LA ELEVII DE LICEU	93
3.1. Constatări ale stării actuale privind absenteismul școlar la elevii de liceu.....	93
3.2. Validarea experimentală a Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu.....	121
3.3. Concluzii la Capitolul 3	139
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	141
BIBLIOGRAFIE	145
ANEXE	161
Anexa 1. Chestionar pentru elevi	161
Anexa 2. Chestionar pentru părinți.....	164
Anexa 3. Chestionar pentru profesori	166
Anexa 4. Metode de evaluare a riscului de dezadaptare școlară pe baza aprecierii	

	situației de către elevi	168
Anexa 5.	Tehnici de evaluare a climatului psihologic în colectivul de elevi	170
Anexa 6.	Fișă de monitorizare a absențelor nemotivate pentru CLASA.....	172
Anexa 7.	Fișă de centralizare a situației absențelor nemotivate (anul 2014-2015).....	174
Anexa 8.	Fișă de centralizare a situației absențelor nemotivate (anul 2015-2016).....	175
Anexa 9.	Program de intervenție pentru elevi	176
Anexa 10.	Program de intervenție pentru părinți	197
Anexa 11.	Program de intervenție pentru profesori/ profesori diriginți.	204
Anexa 12.	Conținutul unor activități din Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar	214
	DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	220
	CURRICULUM VITAE	221

ADNOTARE

**Decean Monica, Valențe psihopedagogice de depășire a absenteismului școlar,
Teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2021**

Structura tezei. Teza conține: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 227 de titluri și 12 anexe. Volumul tezei este de 161 de pagini text de bază, inclusiv 28 figuri și 16 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 13 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: absenteism, factori psihologici, factori sociali, factori pedagogici, mecanisme de depășire a absenteismului, metode de depășire a absenteismului, chiuluri, climat psihologic.

Domeniul de studiu: Teoria generală a educației.

Scopul cercetării constă în determinarea și valorificarea fundamentelor teoretice și praxiologice în depășirea absenteismului școlar la elevii de liceu.

Obiectivele cercetării: analiza abordărilor teoretice actuale și deducerea tendințelor de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu; stabilirea demersurilor pedagogice și psihologice ale depășirii absenteismului școlar la elevii de liceu; determinarea factorilor de risc ai absenteismului școlar la adolescenți; identificarea caracteristicilor absenteismului școlar la elevii de liceu (profilul elevului absenteist); fundamentarea și elaborarea Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu; validarea experimentală a Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării este obiectivată de: actualizarea conceptului de *absenteism școlar* în noile condiții socioeconomice și educaționale, ca un fenomen complex, care apare la interferența factorilor educaționali, psihologici, sociali, familiali și individuali; interpretarea și clasificarea factorilor de risc ai absenteismului școlar (interni și externi) din perspectiva interconexiunii și valențelor lor de influență asupra fenomenului dat; transferul unor prevederi ale teoriilor de referință, care abordează indirect absenteismul școlar, în repere/ valențe conceptuale de depășire a acestui fenomen: a fost dezvoltată/complementată definiția noțiunii *absenteism școlar*, a fost dedus și fundamentat științific un sistem de principii și mecanisme de depășire a absenteismului școlar; a fost înaintată ideea factorului dominant ce provoacă absenteismul școlar; fundamentarea și modelarea profilului elevului absenteist în baza analizei particularităților manifestării absenteismului școlar, a particularităților de vârstă a liceenilor, ceea ce a servit ca temei pentru elaborarea, argumentarea științifică și implementarea Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu.

Problema științifică importantă soluționată în cercetare constă în identificarea valențelor psihopedagogice (poziționărilor teoretice și praxiologice) de depășire a absenteismului școlar, în contextul interconexiunii factorilor interni și externi de manifestare a acestui fenomen, având ca efect remedierea crizei educaționale la elevii de liceu.

Semnificația teoretică a cercetării rezidă în: 1) dezvoltarea cadrului teoretic privind absenteismul școlar cu noile prevederi: a fost dezvoltată definiția *absenteism școlar* cu noi caracteristici: „*absenteismul școlar rezidă în conduita evazionistă a elevilor, caracterizată prin lipsă de motivație, interes, închidere în sine, existența stresului, anxietății, nivelul scăzut de adaptare psihosocială și se caracterizează ca o devianță de la normele existente*”; au fost elaborate prevederi conceptuale de depășire a absenteismului școlar din perspectiva interconexiunii abordărilor pedagogice și psihologice, contribuind la stabilirea unor premise de conturare a unui referențial teoretic al absenteismului școlar; 2) dezvoltarea cadrului metodologic/ praxiologic cu noi abordări cu referire la: mecanismele *pedagogice, psihologice, manageriale* de depășire a absenteismului școlar; la strategiile psihopedagogice de depășire a absenteismului școlar în baza unui Program care are în calitate de subiecți: cadrele didactice, psihologii, psihopedagogii, părinții, elevii de liceu.

Valoarea aplicativă a cercetării: Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar reprezintă un demers validat prin experiment, fiind utilă dezvoltarea unor strategii eficiente de automotivare a adolescenților pentru învățare, de optimizare a actului didactic, precum și de îmbunătățire a comunicării elev-profesor, părinte-elev și profesor-părinte. Rezultatele cercetării pot fi de real folos cadrelor didactice, psihopedagogilor, psihologilor școlari din instituțiile de învățământ. Recomandările practice pot fi valorificate în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, psihologilor școlari.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin intermediul cercetărilor experimentale în cadrul Liceului Tehnologic "Henri Coandă" din Sibiu, România, prin implimentarea reperelor teoretice și praxiologice elaborate și structurate în Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevi, fiind prezentate în cadrul comisiilor metodice de la CJAP Cluj-Napoca, ședințelor departamentului, inclusiv prin comunicările prezentate la conferințe științifice naționale și internaționale.

ANNOTATION

Decean Monica, *Psycho-pedagogical values of overcoming the school absenteeism*,
Doctoral thesis in general theory of education, Chisinau, 2021

Structure of the thesis. The thesis contains: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 227 titles and 12 annexes. The thesis volume contains 161 pages of basic text, including 28 figures and 16 tables. The obtained results are published in 13 scientific papers.

Keywords: absenteeism, psychological factors, social factors, pedagogical factors, mechanisms of overcoming absenteeism, methods of overcoming absenteeism, circles, psychological climate.

Field of study: General theory of education.

The purpose of the research consists in determining and capitalizing on the theoretical and praxiological foundations of overcoming school absenteeism in high school students.

Research objectives: they are: the analysis of current theoretical approaches and the deduction of the tendencies to overcoming school absenteeism in high school students; establishing the psycho-pedagogical steps of overcoming school absenteeism in high school students; determining the risk factors of school absenteeism in adolescents; identification of the characteristics of the school absenteeism in the high school students (the profile of the absentee student); foundation and elaboration of the psycho-pedagogical program for overcoming school absenteeism in high school students; experimental validation of the psycho-pedagogical program to reduce school absenteeism in high school students.

The novelty and scientific originality is objectified by: updating the concept of *school absenteeism* in the new socio-economic and educational conditions which appears at the interference of educational, psychological, social, family and individuals factors; interpretation and classification of the risk factors of school absenteeism from the perspective of their interconnection and their valences of influence on the given phenomenon; the transfer of some provisions of the reference theories, which indirectly deal with school absenteeism, in conceptual benchmarks/ valences for overcoming this phenomenon: the definition of the concept of *school absenteeism* was developed/ complemented, deduced a system of principles and mechanisms for overcoming school absenteeism; the idea of the dominant factor that causes school absenteeism is advanced Foundation and modeling of the psychological profile of the absentee student based on the analysis of the particularities of the manifestation of the school absenteeism, based on the analysis of the age particularities of the high school students, which served as a basis for elaborating the functions of the process of overcoming the school absenteeism.

The important scientific solved problem consists in identifying the psycho-pedagogical valences (theoretical and praxiological landmarks) of overcoming school absenteeism, in the context of the interconnection of internal and external factors of manifestation of this phenomenon, having as effect the remedy of the educational crisis in high school students.

The theoretical significance of the research resides in: the the development of theoretical provisions on school absenteeism with new provisions and principles: the definition of school absenteeism was supplemented with a provision on quasi-behavior of students, which indicates their lack of interest, motivation, self-confidence, the presence of anxiety and a low level of socio-psychological adaptation in the lyceum and represents a deviation from existing norms of behavior; conceptual foundations for overcoming school absenteeism were developed within the framework of the relationship of psychological, pedagogical, social, and managerial approaches; methodological/ praxiological provisions were supplemented with new approaches and provisions regarding: mechanisms of overcoming school absenteeism, psychological, pedagogical and managerial; psychopedagogical ways of overcoming school absenteeism on the basis of a comprehensive Program, the actions of which are aimed at teachers, psychologists, parents and students.

The applicative value of the research: The psycho-pedagogical program for overcoming school absenteeism represents an approach validated by experiment, being useful to develop effective strategies of adolescent self-motivation for learning, to optimize the teaching act as well as to improve student-teacher, parent-student and teacher- communication. parent. The research results can be of real use to teachers, psycho-pedagogues, school psychologists in educational institutions. Practical recommendations can be used in the initial and continuous training of teachers, school psychologists.

The implementation of scientific results. The implementation of scientific results was achieved through experimental research at the Technological High School "Henri Coandă", Sibiu, Romania, by implementing the theoretical and praxiological landmarks developed and structured in the Psycho-pedagogical Program to overcome truancy in students, being presented in the methodical commissions of the CJAP Cluj-Napoca, department meetings, including through communications to national and international scientific conferences.

АННОТАЦИЯ

Дечян Моника, Психопедагогические основы преодоления школьного абсентеизма, Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Кишинэу, 2021

Структура диссертации: диссертация состоит из: введения, трех глав, общих выводов и рекомендаций, библиографии включающей 227 научных источников, 12 приложений. Объем диссертации состоит из 161 страниц основного текста, включая 28 рисунков, 16 таблиц. Результаты исследования опубликованы в 13 научных статьях.

Ключевые слова: абсентеизм, психологические факторы, социальные факторы, педагогические факторы, механизмы преодоления абсентеизма, методы преодоления абсентеизма, прогулы, психологический климат.

Область исследования: общая теория воспитания.

Цель исследования: разработка и применение теоретических и праксиологических основ преодоления школьного абсентеизма в лицеях.

Задачи исследования: анализ теоретических подходов и выявление тенденций в преодолении школьного абсентеизма в лицеях; определение психопедагогических концептов и механизмов преодоления школьного абсентеизма; установление основных характеристик ученика-абсентеиста (профиля); обоснование и разработка Психолого-педагогической программы по преодолению школьного абсентеизма в лицеях; экспериментальная проверка эффективности Психолого-педагогической программы по преодолению школьного абсентеизма в лицеях.

Научная новизна и оригинальность исследования: Актуализация понятия *школьный абсентеизм* в новых социально-экономических и образовательных условиях, как комплексный феномен проявляющийся под влиянием и интерференцией педагогических, психологических, социальных, семейных и индивидуальных факторов; обоснование и классификация факторов школьного абсентеизма (внутренних и внешних) в контексте их значимости и взаимного влияния на данный процесс; перенос положений базовых теорий опосредованно обосновывающих школьный абсентеизм в концептуальные основы преодоления данного феномена: расширенное определение «абсентеизма», определение и научное обоснование системы принципов и механизмов преодоления школьного абсентеизма; выдвижение идеи доминантного фактора предопределяющего появление абсентеизма в лицее; обоснование и моделирование психологического профиля ученика-абсентеиста на основе анализа форм его проявления, а также на основе возрастных особенностей учеников лицеев, что послужило, в свою очередь, основанием для разработки Психолого-педагогической программы преодоления школьного абсентеизма.

Значимая научная проблема, решенная в процессе исследования состоит в определении теоретических и праксиологических основ преодоления школьного абсентеизма, в рамках взаимосвязи внутренних и внешних факторов проявления данного феномена, структурированных в Психолого-педагогической программе преодоления школьного абсентеизма, внедрение которой позволило решить образовательный кризис у учащихся лицеев.

Теоретическая значимость исследования: теоретические положения о школьном абсентеизме были дополнены новыми положениями и принципами: положением о квази-поведении учащихся, что указывает на отсутствие у них интереса, мотивации, уверенности в себе, наличие тревожности и низкого уровня социально-психологической адаптации в лицее и представляет собой отклонение от существующих норм поведения; были разработаны концептуальные основы преодоления школьного абсентеизма в рамках взаимосвязи психологического, педагогического, социального, и управленческого подходов; методические/ праксиологические положения были дополнены новыми подходами относительно *психологического, педагогического и управленческого* механизмов преодоления школьного абсентеизма; психопедагогических способов преодоления школьного абсентеизма на основе комплексной Программы, действия которой направлены на учителей, психологов, родителей и учеников.

Практическая значимость исследования: Психопедагогическая Программа по преодолению школьного абсентеизма представляет собой документ, прошедший экспериментальную проверку, может служить значимым средством для учебной мотивации учащихся, а также для оптимизации дидактического процесса в целом, для улучшения отношений между учениками и учителями, учениками и родителями, между учителями и родителями, между учениками. Результаты исследования могут использовать в своей деятельности учителя, психологи, психопедагоги, администрация лицеев. Рекомендации могут быть применены в рамках начальной подготовки учителей, психологов, психопедагогов, а также в рамках повышения их квалификации.

Внедрение результатов исследования. Результаты исследования были внедрены посредством экспериментальных исследований в Технологическом Лицее «Генри Коандэ», Сибиу, Румыния, путем внедрения теоретических и методологических основ, разработанных и структурированных в Психолого-педагогической программе по преодолению школьного абсентеизма у учащихся, представлены в методической комиссии Клуж-Напока, на заседаниях кафедры, в том числе на национальных и международных научных конференциях.

LISTA TABELELOR

<i>Tabelul 1.1.</i> Analiza comparativă a experiențelor unor țări privind absenteismul școlar	29
<i>Tabelul 2.1.</i> Cadrul conceptual al depășirii absenteismului școlar în instituțiile de învățământ de tip liceal	67
<i>Tabelul 2.2.</i> Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar în instituțiile de învățământ de tip liceal	82
<i>Tabelul 3.1.</i> Grila de reprezentare a ponderii factorilor: 33 de elevi din clasa a IX-a care aveau mai puțin de 10 absențe pe lună	112
<i>Tabelul 3.2.</i> Media generală a ponderii pentru fiecare categorie în parte, raportată la 33 de elevi din clasa a IX-a, care aveau mai puțin de 10 absențe pe lună	113
<i>Tabelul 3.3.</i> Grila de reprezentare a ponderii factorilor: 33 de elevi din clasa a IX-a care aveau mai mult de 10 absențe pe lună	113
<i>Tabelul 3.4.</i> Media generală a ponderii pentru fiecare categorie în parte, raportată la 33 de elevi din clasa a IX-a care aveau mai mult de 10 absențe pe lună	114
<i>Tabelul 3.5.</i> Grila de reprezentare a ponderii factorilor: 35 de elevi din clasa a X-a care aveau mai puțin 10 de absențe pe lună	116
<i>Tabelul 3.6.</i> Media generală a ponderii pentru fiecare categorie în parte, raportată la 35 de elevi din clasa a X-a care aveau mai puțin de 10 absențe pe lună	117
<i>Tabelul 3.7.</i> Grila de reprezentare a ponderii factorilor: 35 de elevi din clasa a X-a care aveau mai mult de 10 absențe pe lună	117
<i>Tabelul 3.8.</i> Media generală a ponderii pentru fiecare categorie în parte, raportată la 35 de elevi din clasa a X-a care aveau mai mult de 10 absențe pe lună	118
<i>Tabelul 3.9.</i> Rezultatele chestionării diriginților	120
<i>Tabelul 3.10.</i> Designul cercetării	123
<i>Tabelul 3.11.</i> Comparatie între răspunsurile preexperiment-postexperiment pentru întrebările 4 și 6 elevi	131
<i>Tabelul 3.12.</i> Anova factorială (variabila părinți 5)	133
<i>Tabelul 3.13.</i> Anova factorială (variabila părinți 10)	134
<i>Tabelul 3.14.</i> Rezultatele activității realizate cu elevii	135
<i>Tabelul 3.15.</i> Rezultatele activității realizate cu părinții	137
<i>Tabelul 3.16.</i> Rezultatele activității realizate cu profesorii	138

LISTA FIGURILOR

<i>Figura 1.1.</i> Determinism reciproc dintre comportament, factorii de mediu și caracteristicile personale	31
<i>Figura 1.2.</i> Teoria inițială a neajutorării învățate	38
<i>Figura 1.3.</i> Teoria lipsei de speranță învățate pentru explicarea stării afective	38
<i>Figura 1.4.</i> Modelul lipsei de speranță învățate pentru explicarea rezultatelor școlare	39
<i>Figura 2.1.</i> Taxonomia factorilor absenteismului școlar	56
<i>Figura 2.2.</i> Profilul elevului absenteist	66
<i>Figura 3.1.</i> Motivele absentării unor elevi de la ore	98
<i>Figura 3.2.</i> Motivele care i-au determinat pe elevii chestionați să lipsească de la ore	99
<i>Figura 3.3.</i> Motivul căruia se datorează fuga de la ore a elevilor	99
<i>Figura 3.4.</i> Atitudinea elevilor care fug de la ore față de ceilalți colegi	100
<i>Figura 3.5.</i> Frecvența absentării nemotivate de la ore	100
<i>Figura 3.6.</i> Caracteristicile orei la care elevul ar fi prezent	101
<i>Figura 3.7.</i> Atitudinea părintelui față de absentarea nemotivată a copilului său de la școală	101
<i>Figura 3.8.</i> Modalitatea de motivare a absențelor folosită de copil	102
<i>Figura 3.9.</i> Tipul de relație a părinților cu adolescenții	102
<i>Figura 3.10.</i> Modalități prin care părintele se informează de situația școlară a copilului său	103
<i>Figura 3.11.</i> Principalele motive care determină, în opinia profesorilor, absenteismul de la ore ...	103
<i>Figura 3.12.</i> Părerea profesorilor despre motivele pentru care elevii absentează frecvent de la anumite ore	104
<i>Figura 3.13.</i> Părerea profesorilor în ce privește persoana (persoanele) cu care elevii lipsesc de la ore	104
<i>Figura 3.14.</i> Modalități de motivare a absențelor folosite de elevi	105
<i>Figura 3.15.</i> Motivele care ar determina elevii să aibă o prezență mai bună la ore	105
<i>Figura 3.16.</i> Părerea profesorilor despre importanța implicării familiei în activitatea școlară a elevului	106
<i>Figura 3.17.</i> Părerea profesorilor despre faptul că atitudinea profesorului ar putea îmbunătăți frecvența elevilor la ore	106
<i>Figura 3.18.</i> Variante utilizate pentru informarea părinților în legătură cu absențele elevilor	107
<i>Figura 3.19.</i> Părerea profesorilor despre faptul că absenteismul școlar este mai frecvent la elevii	

ce provin din familii care petrec mai puțin timp cu propriul copil	107
<i>Figura 3.20.</i> Părerile profesorilor despre atitudinea familiilor elevilor care absentează frecvent de la ore	108
<i>Figura 3.21.</i> Comparatie între mediile generale ale ponderilor pentru fiecare categorie în parte raportată la 33 de elevi din clasele a IX-a	115
<i>Figura 3.22.</i> Comparatie între mediile generale ale ponderilor pentru fiecare categorie în parte raportată la 35 de elevi din clasele a X-a	119
<i>Figura 3.23.</i> Comparatie răspunsuri preexperiment-postexperiment la întrebarea „În general, ce medii școlare ai?”	130
<i>Figura 3.24.</i> Comparatie între răspunsurile preexperiment-postexperiment pentru întrebarea ”Cât de des lipsești nemotivat de la ore?”	130
<i>Figura 3.25.</i> Profesori titulari și profesori suplinitori	132
<i>Figura 3.26.</i> Comparatie între numărul absențelor claselor a 9-a și a 10-a din preexperiment și postexperiment	132
<i>Figura 3.27.</i> Comparatie între răspunsurile preexperiment-postexperiment pentru întrebarea „Care vă este atitudinea față de absentarea nemotivată a copilului Dumneavoastră de la școală?”	133
<i>Figura 3.28.</i> Comparatie între răspunsurile preexperiment-postexperiment pentru întrebarea „Prin ce modalități vă informați de situația școlară a copilului dumneavoastră?”	134

LISTA ABREVIERILOR

ANOVA – Analiza dispersională

Ap – Autopercepția

CCD – Casa Corpului Didactic

CJAP – Centrul Județean de Asistență Psihopedagogică

CJRAE – Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională

DEX – Dicționar explicativ al limbii române

DGASPC – Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului

DSM – Manual de Diagnostic și Clasificare Statistică a Tulburărilor Mintale

ERDS – Evaluare a riscului de dezadaptare școlară

IQ – Coeficient de inteligență

ONG – Organizație neguvernamentală

Pp – Percepția factorilor pedagogici

Prs – Percepția relațiilor interpersonale în școală

Pif – Percepția influențelor familiale asupra activității școlare

Pies – Percepția influențelor extrașcolare

SDT – Teoria autodeterminării

SPSS – Pachet de programe statistice aplicate științelor sociale

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Sfârșitul secolului al XX-lea și începutul secolului al XXI-lea vine cu importante schimbări la nivel micro- și macrosocial, punându-și amprenta asupra mediului în care oamenii cresc și se dezvoltă: familie, comunitate, sistem educațional și economic, sistem politic și cultural, precum și asupra societății ca întreg.

În contextul schimbărilor sociale globale, școala contemporană este marcată de transformări profunde ce vizează misiunea și finalitățile educației, strategiile și tehnologiile instructiv-educative și formative, precum și climatul general din instituțiile de învățământ. Școala trebuie să răspundă provocărilor impuse de procesele globalizării, expansiunii tehnologiilor informaționale și ale comunicării, precum și ale dezvoltării societății bazate pe cunoaștere, societate care, pe lângă achizițiile teoretice, pretinde competențe practice.

Constatăm că în ultima perioadă, sistemul de învățământ românesc a suferit schimbări tot mai dese, începând cu restructurarea ciclurilor și a programelor școlare și continuând cu reformarea modului de evaluare de la sfârșitul unui ciclu de învățământ, capacitate și bacalaureat. Toate aceste modificări au produs confuzie atât în rândul părinților, cât și al elevilor. La acestea se adaugă lipsa unor măsuri coerente pentru asigurarea stabilității în învățământ, ceea ce accentuează desconsiderarea rolului școlii în formarea și educarea tinerei generații. Acest fapt este dovedit de numărul din ce în ce mai mare de elevi care pleacă de la ore. Se observă că elevii nu sunt interesați ca pregătirea lor școlară să fie solidă, atâta timp cât această pregătire nu este valorificată ulterior în câmpul muncii la angajare, iar promovarea dintr-o clasă în alta este oarecum asigurată, indiferent de numărul de absențe. Din această cauză a rezultat o puternică demotivare pentru învățare din partea elevilor și, prin urmare, o mai slabă pregătire școlară a acestora. Din analiza documentelor școlare s-a observat faptul că numărul de absențe nemotivate corelează negativ cu performanțele academice. Astfel, cu cât mai multe absențe nemotivate au elevii, cu atât mai jos sunt clasati în ierarhia clasei la sfârșitul anului școlar [39].

În România, problema absentismului școlar este reflectată în mai multe documente de politici educaționale: *Legea educației naționale*, 2011; *Cadrul de monitorizare a copiilor aflați în afara sistemului de educație. Monitorizarea copiilor aflați în afara sistemului de educație și a copiilor cu risc de abandon școlar din România*, UNICEF România, 2016; *Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii în România* etc., având la bază documente de politici educaționale, precum și studii de sinteză ale Comisiei Europene și ale Parlamentului European: *Educație și formare profesională 2020: Politica școlară. O abordare unitară la nivel de comunitate școlară privind combaterea*

abandonului școlar timpuriu. Mesajele politicii, 2015; Studiu privind reducerea abandonului școlar timpuriu în UE, 2011; Semestrul european – fișa tematică. Persoanele care părăsesc timpuriu școala, 2011 etc.

De menționat, că și în Republica Moldova, în vederea asigurării prevederilor Codului Educației al RM (2014) cu privire la aprobarea *Strategiei pentru protecția copilului* (2014-2020), *Legii cu privire la protecția specială a copiilor în situații de risc* (2013), Ministerul Educației, Culturii și Cercetării (MECC) a aprobat în 2015 *Instrucțiunea privind prevenirea și combaterea abandonului școlar și absenteismului în învățământul general*.

Astfel, urmărim aprofundarea interesului pentru problema absenteismul școlar atât în România, cât și în Republica Moldova, fenomen care a cunoscut o dinamică spectaculoasă în ultimele decenii. Pe de altă parte, pe plan european și mondial, multe sisteme de învățământ au făcut progrese remarcabile privind reorganizarea conform noilor cerințe, însă absenteismul școlar a rămas o problemă stringentă, consecințele vizând cu predilecție producerea unor comportamente antisociale.

Prevalența crescută, consecințele negative asupra dezvoltării, precum și riscurile sociale și comportamentale dezadaptative asociate cu absenteismul sunt probleme pe care sistemul educațional nu le poate trece cu vederea. Comportamentul de a refuza școala poate afecta un procent semnificativ din numărul de elevi și poate duce la dificultăți pe termen scurt și lung: conflicte familiale, delincvență sau probleme ocupaționale [144]. De asemenea, absenteismul școlar a fost pus în relație cu probleme de tip emoțional, precum anxietate generalizată sau depresie, de către T.Yamada și M.Kendix [227]. În același timp, numărul mare de absențe corelează negativ cu performanța școlară [125], ceea ce, în timp poate avea efecte negative asupra integrării în societate.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare.

Concepția și problematica absenteismului școlar, în general, este reflectată aspectual în cercetările mai multor savanți din domeniul psihologiei, pedagogiei, sociologiei. Atestăm unele analize ale specificului absenteismului școlar în lucrările promotorilor psihologiei: R. Atkinson [2], B.F. Skinner [207], A. Bandura, C.S. Dweck, E.L. Leggett, R.M. Ryan, E.L. Deci [117; 138; 202], H.Malcolm [177], P. Stoll [210], D. O’Keefe [186], J.S. Golstein [147], care în teoriile lor au fundamentat abordările psihologice și pedagogice ale absenteismului școlar.

Analiza generală a acțiunii educative în diminuarea absenteismului școlar este reflectată în lucrările cercetătorilor: R.W. Rumberger [197], J.D.Finn [143], C.A. Kearney [164], W.P. Fremont [145], K.A. Reid [194], K. Kinder [167], P. Munn și M. Johnstone [185], J.P. Connell și J.G. Wellborn

[128], K.Reid [192].

În România, o contribuție deosebită la cercetarea acestui fenomen au adus O.Benga [5], V.C. Blândul [9, 10], A.Băban [4], A.Cosmovici [20], S.Cristea [22], M.Jigău [53], C.Neamțu [68], V.Popescu [77, 78], I.Radu [80], V.Radulian [81, 82], L.Gherasim, S.Butnaru [43], G.Stolz [94], prin cercetările privind aspectul praxiologic al abordării absenteismului școlar.

În Republica Moldova, problema absenteismului școlar este abordată tangențial de către cercetători din diverse domenii. Printre cele mai esențiale teoretizări din cadrul științelor educației menționăm lucrările elaborate de autorii: L.Cuznețov [25], O.Stamatin [91] – influența parteneriatului școală-familie asupra educației integrale a copilului, V.Gh. Cojocar [15] – din perspectiva managementului educațional, M.Șevciuc [95, 96] – aspecte ale depășirii insuccesului școlar, E.Zubenschi [105] – unele probleme cu referire la atitudine și discriminare școlară, V.Mîslițchi [61] – din perspectiva adaptării școlare, O.Paladi [70, 71] – din perspectiva conștiinței de sine și sistemului de valori la adolescenți, M.Ianachevici [49] – din perspectiva interculturală a cauzalității abandonului școlar etc.

Apreciind importanța teoretică și aplicativă a cercetărilor realizate, putem menționa, totuși, că anumite aspecte ale problemei rămân încă puțin cercetate. Deși s-au stabilit și se mai stabilesc direcțiile prioritare de depășire și diminuare a absenteismului școlar, acestea sunt insuficient asigurate metodologic sub aspectul însușirii unor strategii eficiente de automotivare: pentru profesori – în scopul valorificării metodelor adjuvante în motivarea elevilor, pentru mediul academic și pentru părinți – în scopul sprijinirii copiilor și a profesorilor prin promovarea mediului de învățare și a celui academic, realizat în urma identificării nevoilor acestora. Această contradicție a generat **problemă cercetării**: care sunt *poziționările teoretice și praxiologice de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu, în contextul influenței factorilor pedagogici, psihologici și sociali*.

Scopul cercetării constă în determinarea și valorificarea fundamentelor teoretice și praxiologice în depășirea absenteismului școlar la elevii de liceu.

Ipoteza cercetării: Eficiența depășirii absenteismului școlar va fi determinată de:

- Stabilirea cadrului conceptual și praxiologic a procesului vizat;
- Identificarea factorilor de risc, pedagogici și psihologici, implicați în dezvoltarea acestui fenomen;
- Elaborarea, fundamentarea științifică și implementarea *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu*.

Obiectivele cercetării:

- analiza abordărilor teoretice actuale și deducerea tendințelor de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu;
- stabilirea demersurilor pedagogice și psihologice ale depășirii absenteismului școlar la elevii de liceu;
- determinarea factorilor de risc ai absenteismului școlar la adolescenți.
- Identificarea caracteristicilor absenteismului școlar la elevii de liceu (profilul elevului absenteist);
- fundamentarea și elaborarea Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu;
- validarea experimentală a Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu.

Metodologia cercetării științifice a inclus *metode teoretice*: documentarea științifică, analiza comparativă, generalizarea, sistematizarea; *metode empirice*: chestionarea, analiza documentelor școlare, conversația, experimentul psihopedagogic; *metode statistico-matematice* (prelucrarea statistică a datelor) care au sprijinit demersul de interpretare a rezultatelor obținute.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării este obiectivată de:

- Actualizarea conceptului de *absenteism școlar* în noile condiții socioeconomice și educaționale, ca pe un fenomen complex, care apare la interferența factorilor educaționali, psihologici, sociali, familiali și individuali.
- Interpretarea și clasificarea factorilor de risc ai absenteismului școlar (interni și externi) din perspectiva interconexiunii și valențelor lor de influență asupra fenomenului dat.
- Transferul unor prevederi ale teoriilor de referință, care abordează indirect absenteismul școlar, în repere/ valențe conceptuale de depășire a acestui fenomen: a fost dezvoltată/complementată definiția noțiunii ”absenteism școlar”, a fost dedus și fundamentat științific un sistem de principii și mecanisme de depășire a absenteismului școlar; a fost înaintată ideea factorului dominant ce provoacă absenteismul școlar.
- Fundamentarea și modelarea profilului elevului absenteist în baza analizei particularităților manifestării absenteismului școlar, a particularităților de vârstă a liceenilor.
- Elaborarea, argumentarea științifică și implementarea Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu.

Problema științifică importantă soluționată în cercetare constă în identificarea valențelor psihopedagogice (poziționărilor teoretice și praxiologice) de depășire a absenteismului școlar, în contextul interconexiunii factorilor interni și externi de manifestare a acestui fenomen, având ca efect remedierea crizei educaționale la elevii de liceu.

Semnificația teoretică a cercetării rezidă în:

1. Dezvoltarea cadrului teoretic privind absenteismul școlar cu noile prevederi:
 - a fost dezvoltată definiția noțiunii ”absenteism școlar” cu noile caracteristici: *„absenteismul școlar rezidă în conduita evazionistă a elevilor, caracterizată prin lipsă de motivație, interes, închidere în sine, existența stresului, anxietății, nivelul scăzut de adaptare psihosocială și se caracterizează ca o deviantă de la normele existente”*;
 - au fost elaborate prevederi conceptuale de depășire a absenteismului școlar din perspectiva interconexiunii abordărilor pedagogice și psihologice, contribuind la stabilirea unor premise de conturare a unui referențial teoretic al absenteismului școlar.
2. Dezvoltarea cadrului metodologic/ praxiologic cu noi abordări cu referire la:
 - mecanismele *pedagogice, psihologice, manageriale* de depășire a absenteismului școlar;
 - strategiile psihopedagogice de depășire a absenteismului școlar în baza unui Program care are în calitate de subiecți: cadrele didactice, psihologii, psihopedagogii, elevii de liceu.

Valoarea aplicativă a cercetării: Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar reprezintă un demers validat prin experiment, fiind utilă dezvoltarea unor strategii eficiente de automotivare a adolescenților pentru învățare, de optimizare a actului didactic, precum și de îmbunătățire a comunicării elev-profesor, părinte-elev și profesor-părinte. Rezultatele cercetării pot fi de real folos cadrelor didactice, psihopedagogilor, psihologilor școlari din instituțiile de învățământ. Recomandările practice pot fi valorificate în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, psihologilor școlari.

Aprobarea rezultatelor științifice. Tezele fundamentale ale investigației și concluziile formulate în procesul ei sunt reflectate în articole științifice și în comunicări susținute în cadrul manifestărilor științifice naționale și internaționale: Congresul Internațional de Psihologie ”Cercetarea modernă în psihologie”, 25-27 mai 2012, Universitatea ”Lucian Blaga”, Sibiu, România; Congresul Internațional de Psihologie ”Cercetarea modernă în psihologie”, 7-9 noiembrie 2014, Universitatea ”Lucian Blaga”, Sibiu, România; Congresul Internațional de Psihologie ”Cercetarea modernă în psihologie. Cercetare calitativă. Abordări interdisciplinare”, 3-5 iunie 2016, Universitatea ”Lucian

Blaga”, Sibiu, România; Conferința științifică internațională cu genericul “Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer educațional”, 28-29 septembrie 2016, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, Republica Moldova; Congresul Internațional de Psihologie „Cercetarea modernă în psihologie”, 16-18 noiembrie 2018, Universitatea ”Lucian Blaga”, Sibiu, România.

Implementarea rezultatelor științifice s-a realizat prin intermediul cercetărilor experimentale în cadrul Liceului Tehnologic ”Henri Coandă”, Sibiu, România, prin valorificarea reperelor teoretice și praxiologice elaborate și structurate în Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevi, fiind prezentate în cadrul comisiilor metodice de la CJAP Cluj-Napoca, ședințelor Departamentului Științe ale Educației, Universitatea de Stat din Moldova, inclusiv în comunicările prezentate la conferințe științifice naționale și internaționale.

Publicații la tema tezei. Unele reperi conceptuale și praxiologice privind depășirea absenteismului școlar la elevii de liceu, au fost reflectate în 13 lucrări științifice, dintre care 6 au fost publicate în reviste de specialitate și 7 în volume cu materiale prezentate la colocvii, conferințe, sesiuni de comunicări și simpozioane.

Volumul și structura tezei. Conținutul tezei de doctor cuprinde adnotări (în limbile română, engleză și rusă), introducere, trei compartimente, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 227 de titluri. Volumul tezei cuprinde 161 pagini text de bază, 28 figuri, 16 tabele, 12 anexe.

Cuvinte-cheie: absenteism, factori pedagogici, factori psihologici, factori sociali, mecanisme de depășire a absenteismului, metode de depășire a absenteismului, chiuluri, climat psihologic.

Sumarul compartimentelor tezei

În **Introducere** este argumentată actualitatea și importanța temei de cercetare, este formulată problema cercetării și varianta de soluționare propusă, sunt specificate scopul și obiectivele, reperatele epistemologice ale cercetării, este prezentată valoarea științifică și aplicativă a cercetării care confirmă teoretic și metodologic noutatea și originalitatea științifică a investigației.

Capitolul 1, Cadrul analitic al abordării problematicii absenteismului școlar, reflectă aspecte teoretice, conceptuale, cu caracter general, ale absenteismului școlar, caracteristicile acestuia și formele de manifestare (*refuzul școlar, chiulul, fobia școlară*). De asemenea, sunt prezentate experiențe ale unor țări, inclusiv a României și Republicii Moldova, privind depășirea și reducerea absenteismului școlar. Conținutul capitolului reflectă o analiză detaliată a cauzelor și efectelor, factorilor de risc ai absenteismului școlar. Având în vedere complexitatea fenomenului cercetat, o

atenție specială este acordată studiilor, dar și teoriilor referențiale ale absenteismului școlar, evidențiate pe trei niveluri de abordare: social, psihologic și pedagogic (*Teoria social-cognitivă a lui A.Bandura, Teoria angajamentului educațional, Teoria realizării scopurilor (A.J. Elliot & H.A. McGregor), Teoria autodeterminării (R.Rian & E.Deci), Teoria lipsei de speranță învățate, Teoria deciziei/ responsabilității învățate, Teoria excluderii, Teoria educației centrate pe elev*).

Capitolul 2, *Repere conceptuale și praxiologice de depășire a absenteismului școlar*, prezintă o analiză a factorilor determinanți, interni și externi, ai absenteismului școlar. La această etapă de analiză, constatăm că problemele absenteismului școlar îi preocupă pe numeroși cercetători din domeniul științelor educației, psihologiei, atât prin prisma cauzelor, cât și a consecințelor pe care le generează acest fenomen. Interesul față de acest subiect este cu atât mai mare, cu cât absenteismul unor elevi este un fenomen global, prezent în rândul comunităților școlare din întreaga lume. În acest capitol sunt analizate câteva dintre cele mai relevante modele și programe de depășire a absenteismului școlar: R.Chen [123], Y.Lee și J.Choi [171], J.Wexler și N.Pyle [223], K.Walters și G.L. Bowen [216], care au servit ca reper pentru conceptualizarea și elaborarea *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu*.

Capitolul 3, *Demers experimental de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu*, descrie studiu realizat în vederea identificării factorilor percepuți ca fiind cauze ale absenteismului școlar la elevii de liceu. De asemenea, este prezentat un studiu comparativ privind factorii pedagogici și psihologici ai absenteismului școlar. Pornind de la rezultatele obținute la etapa de constatare a experimentului, am considerat ca fiind importantă o investigație a riscului de dezadaptare școlară pe baza aprecierii situației de către elevi. De asemenea, am realizat un studiu detaliat, pe baza căruia am elaborat, aplicat și evaluat eficiența *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu*. Rezultatele obținute au demonstrat eficiența Programului în diminuarea numărului de absențe ale adolescenților, dar și în optimizarea relațiilor de comunicare și colaborare între profesori, elevi și părinți. Datele evaluării finale au confirmat **ipoteza cercetării**:

Eficiența depășirii absenteismului școlar este determinată de:

- Stabilirea cadrului conceptual și praxiologic a procesului vizat;
- Identificarea factorilor de risc, pedagogici și psihologici, implicați în dezvoltarea acestui fenomen;
- Elaborarea, fundamentarea științifică și implementarea *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu*.

În **Concluzii generale și recomandări** au fost evidențiate și sintetizate principalele rezultate științifice ale cercetării, care au fost expuse în corelație cu scopul și obiectivele preconizate, obținute în urma valorificării fundamentelor teoretico-aplicative ale absenteismului școlar în instituția de învățământ.

1. CADRUL ANALITIC AL ABORDĂRII PROBLEMATICII ABSENTEISMULUI ȘCOLAR

1.1. Delimitări terminologice și experiențiale ale absenteismului școlar

Schimbările din societatea și familia contemporană au generat la copii și adolescenți multiple dificultăți și probleme de natură emoțională. Unii dintre principalii factori de stres la elevi, pe lângă modificările rapide din mediu, sunt presiunea grupului, riscul consumului de droguri, metode educative slabe sau inconstante, disfuncțiile în notare, frica de examene etc. Toate acestea se reflectă în comportamentul școlar al elevilor, una dintre cele mai întâlnite probleme fiind absenteismul. Din această perspectivă, absenteismul devine o problemă socială, fiind un semnal al existenței unor probleme la nivel de societate.

Fenomenul absenteismului reprezintă un interes de cercetare pentru specialiști și a fost analizat într-un număr mare de studii. În conceptualizarea sa, i-au fost atribuite o serie de definiții pentru înțelesul tuturor celor implicați: elevi, părinți, profesori, comunitate.

Astfel, absenteismul înseamnă:

- ✓ problemă socială, conduită evazionistă, care arată lipsă de interes, motivație, încredere în școală;
- ✓ o problemă predominant emoțională (conduită de tip evazionist; evadare fizică și psihologică din situația percepută ca traumatizantă);
- ✓ formă de manifestare a devianței școlare (semnal tardiv al existenței unor probleme);
- ✓ reducere a atașamentului și a integrării, identificare scăzută cu obiectivele și aspirațiile grupului (de elevi) [146].

De asemenea, acest fenomen a îmbrăcat diferite forme în concordanță cu situațiile în care se află participanții. Dintre formele de manifestare la nivel școlar a absenteismului amintim:

- ✓ absenteismul selectiv (elevul absentează la o singură materie sau doar la câteva materii);
- ✓ absenteismul generalizat (elevul absentează frecvent la mai multe materii);
- ✓ dorința de a fi singur;
- ✓ dorința de a fi cu partenerul;
- ✓ dorința de apartenență la grup;
- ✓ atitudine defensivă față de autoritatea unui sistem [68].

În studiile din domeniul psihologiei educaționale, absentarea se referă la o absență motivată

sau nemotivată de la școala primară sau secundară (clasele primare/ liceu). Cercetătorii din acest domeniu se concentrează, în general, pe tinerii cu vârste cuprinse între 5 și 17 ani cu absențe excesive motivate pe baza unor boli medicale sau pe absențe nemotivate, legate de factori de mediu, sociali sau psihiatrici. Absențele nemotivate pot fi cauzate de *retragerea de la școală*, când părinții în mod voit țin copiii acasă pentru scopuri economice, pentru a-i ajuta în gospodărie, pentru a ascunde rele tratamente, pentru a preveni răpirea de către un fost soț, pentru a proteja un copil de amenințări, pentru a ajuta un părinte cu psihopatologie sau pentru alte motive [164].

Absențele nemotivate mai pot fi cauzate de comportamentul de refuz școlar de motivația neadekvată a unui copil de a nu frecventa școala și/ sau problemele care persistă în clasă pe durata întregii zile. Studiile în domeniul absenteismului școlar se focusează și pe comportamentul de refuz școlar, nu doar pe retragerea de la școală. *Comportamentul de refuz școlar* constă în absențe excesive de la școală, în absențe periodice de la școală sau ore pierdute și o teamă legată de școală care cauzează viitoare absențe.

În viziunea lui S.Cristea, absenteismul școlar este „un fenomen pedagogic negativ, determinat psihologic și social, care constă în absența repetată a elevului de la activitățile de instruire, organizate în mediul școlar, la o anumită disciplină sau la mai multe discipline de învățământ” [22, p.18]. Absenteismul poate să se manifeste pe o perioadă medie sau lungă, consecințele cărui afectează rezultatele învățării și care practic nu pot fi recuperate. În acest sens mai mulți autori conchid că absenteismul școlar reprezintă unul dintre factorii ce provoacă abandonul școlar.

Ph.H. Coombs definește fenomenul de absenteism școlar în plan *microstructural* și *macrostructural*: în plan microstructural, absenteismul trebuie analizat la nivelul raporturilor negativ instituite între elevi și familie, comunități locale, școală, clasă de elevi; în plan macrostructural, cauzele absenteismului școlar trebuie raportate la fenomenul de „*criză în educație*” [129].

Tot în acest context, caracterizează fenomenul de absenteism școlar R. Doron și F. Parot: „Absenteismul școlar particularizează etiologia prezentă la nivel general, care consemnează existența unor factori perturbatori, precum starea sănătății, mediul familial, presiunile exercitate de școală care acționează mai mult birocratic decât pedagogic” [135, p.17].

De multe ori, comportamentul de refuz școlar este un termen umbrelă care subsumează constructe precum: *chiulul* și *fobia școlară*.

În ceea ce privește școala, chiulul se referă în general la absențe nemotivate, intenționate, care nu au legătură cu anxietatea, iar părinții nu știu motivele. Uneori chiulul este asociat cu probleme de

delincvență sau cu probleme academice, absentare legată de condiții sociale precum sărăcie, lipsa unei locuințe [145].

Refuzul școlar se referă, în general, la absentarea bazată pe anxietate, de multe ori prin separare, generalizare sau anxietate socială.

Constatăm unele abordări ale fobiei de școală la G.Hanna [153], C.Suveg [211], care consideră că fobia de școală se referă, în general, la o absentare bazată pe teamă.

În lucrările sale C.Kearney menționează că refuzul școlar și fobia de școală sunt folosite interschimbabil sau definite inconsecvent [164].

Una dintre problemele majore în ceea ce privește absenteismul școlar și chiulul este înțelegerea corectă a sensului și a definiției termenilor.

Există mai multe tipuri de absenteism școlar. Acestea includ absența de la o anumită materie, absența post-înregistrare, absența permisă de părinți, absența psihologică, refuzul școlar sau fobia de școală. Unii autori consideră că absența de la o anumită materie sau absența permisă de părinți nu este chiul. Având un motiv pentru a absenta, de exemplu, cu permisiunea părinților, prin definiție această formă de comportament nu este chiul [202].

Conform Dicționarului Explicativ al Limbii Române, *a chiuli* înseamnă a se sustrage nemotivat de la îndeplinirea unei obligații, a unei datorii; a absenta nemotivat de la școală, de la facultate, de la serviciu (DEX, 2009).

Un raport al Oficiului pentru Standarde în Educație indică faptul că chiulul nu ar trebui să fie sinonim cu absența neautorizată, deoarece unele absențe pot rezulta din refuzul școlii de a autoriza absențele excesive pentru vacanțe din timpul semestrului, fără acordul anterior al școlii. Datorită acestor probleme de definire, mulți cercetătorilor care folosesc termenul „chiul” oferă definiții specifice situației, termenii generici însemnând foarte des lucruri diferite pentru autori diferiți.

Într-un studiu despre absenteism școlar H.Malcolm folosește termeni diferiți pentru a descrie acest fenomen. Pentru elevi, chiulul este definit ca “absențe pe care ei înșiși le-au identificat ca fiind inacceptabile pentru profesori”. „Absențele inacceptabile” au fost definite ca „absențe care nu erau acceptabile de către profesori și de către autoritățile locale în educație, nefiind considerate astfel și de către elevi” [178].

Cercetătorii P.Stoll [210] și G.Stolz [94] definesc chiulul ca „absentarea de la școală fără motiv întemeiat”.

R.Atkinson [2] introduce în definițiile sale conceptul de timp, identificând diferențele în ceea

ce privește durata absenței: de la evitarea unei singure lecții la absentarea pe termen de câteva zile, săptămâni sau, în cazuri mai rare, luni.

K.Kinder susține că „cei care chiulesc post-înregistrare” nu sunt neapărat absenți de la școală [167]. Unii elevi lipsesc de la școală cu permisiunea părinților. Un studiu realizat în Anglia a demonstrat faptul că cel puțin 50.000 de elevi din efectivul de 400.000 care lipsesc zilnic de la școală absentează cu permisiunea părinților, neavând permisiunea școlii. Dacă s-ar face un studiu detaliat despre fenomenul de absenteism permis de părinți, estimarea ar fi una modestă. J.Golstein [147] sugerează o definiție comună pentru refuzul școlar și absenteismul cronic, care să sporească consensul asupra fenomenului, a evaluării sale și a intervențiilor profesionale propuse. Dintr-o perspectivă legală, un tipar persistent de absențe școlare nejustificate este denumit chiul. Divergențele referitoare la cuprinderea celor două concepte într-unul comun apar datorită conceptualizării, astfel încât comportamentele și problemele asociate par să fie de diferite orientări.

A.Neilson și D.Gerber au identificat o serie de comportamente dezadaptative asociate cu chiulul, printre care comportamentul disruptiv în timpul orelor de curs, vandalismul, furtul, angajarea în bătăi, consumul de alcool și droguri, dificultăți academice, dar și comportamentul de chiul al fraților. Mai mult decât atât, aceste comportamente tind să fie expuse în mediul social.

Pe de altă parte, elevii care prezintă refuz școlar tind să rămână acasă când sunt absenți. Aceiași autori menționează că refuzul școlar este de obicei asociat cu anxietate sau cu răspunsuri fobice care interferează cu prezența școlară. Elevii care prezintă refuz școlar de obicei valorizează note mari și comportament adecvat în timpul orelor de curs. Este notat și faptul că elevii care prezintă refuz școlar sunt satisfăcuți de comportamentul profesorilor la clasă, au părinți care sunt conștienți de absențele lor și se angajează rar în comportamente antisociale. Elevii care prezintă refuz școlar raportează o frică legată de circumstanțe școlare specifice sau prezintă anxietate de separare.

Într-un raport realizat de Departamentul de Educație Nova Scoția se recomandă extinderea obligatorie a frecvenței școlii de la vârsta de 12 ani la 18 ani și se propune o serie de stimulente pentru a menține elevii în școală.

Psihologii E.Albert-Lorincz și L.Cârcea au argumentat că, pentru a preveni dezadaptarea școlară, sarcinile oferite elevilor trebuie să depășească ușor potențialul dezvoltărilor intelectuale [1]. S-a demonstrat de asemenea că „a modera sarcinile dificile este o condiție prealabilă pentru a maximiza dezvoltarea intelectuală” [2].

Incapacitatea elevului de a se integra în mediul școlar, caracterizat prin norme și reguli clare,

reprezintă una dintre cauzele care conduc la nevoia acestuia de evadare, fapt ce determină apariția fenomenului de absentism sub diferite forme și manifestări. Axate pe această problemă s-au făcut numeroase cercetări în întreaga lume.

Potrivit Raportului Global asupra Competitivității (2017), Japonia ocupă primul loc în topul mondial al calității sistemului de educație. Japonia este una dintre cele mai performante state în ceea ce privește alfabetizarea, științele și matematica din cadrul statelor membre OECD. Elevii japonezi nu întârzie la ore și nu chiulesc. Mai mult decât atât, circa 91% dintre elevii japonezi spun că ei niciodată, sau cu mici excepții la anumite ore, nu au ignorat ceea ce a spus profesorul.

Ministerul Educației din Japonia supraveghează îndeaproape curricula, manualele, orele și contribuie la menținerea aceluiași nivel de educație pe tot teritoriul țării, ceea ce face posibilă respectarea unui standard înalt de educație, potrivit ThoughtCo.com. În Japonia copiii primesc una dintre cele mai bune educații din lume. Procentul de analfabetism este sub 1%, iar 95% dintre liceeni termină studiile secundare.

Și în China constatăm o implicare sporită a părinților în asigurarea reușitei școlare a copiilor; aceștia îi încurajează să se pregătească pentru examene și, de la cea mai fragedă vârstă, îi scutesc de orice contribuție la treburile casei, pentru a se dedica în întregime studiilor. Pentru părinții chinezi copilul reprezintă ultima speranță. Succesul sau eșecul lui se răsfrânge asupra întregii familii. Prin urmare, sunt gata de orice sacrificii, pentru ca moștenitorul lor să reușească în viață mai bine ca ei.

Pe de altă parte, în Spania absentismului elevilor generează un șir de probleme de ordin comportamental. Specialiști în domeniul educației constată că chiulul sau absența de la școală este în raport direct cu delincvența de comportament. Investigațiile au demonstrat existența unei legături directe între absentism și problemele de viitor, cum ar fi violența, probleme maritale, probleme de la locul de muncă sau criminalitate la adulți.

C.V. Blândul menționează că consumul de alcool și droguri sunt factori ce duc la eșec și, respectiv, la abandon școlar [7]. În acest context și ținând cont de importanța problemei, un interes special se acorda analizei relației dintre abuzul de alcool și absentismul școlar în rândul elevilor.

În pofida dovezilor că absentismul este un comportament comun și că este rezonabil să se emită ipoteza că acesta este asociat cu consumul de droguri, foarte puține cercetări au numit absentismul ca factor de risc pentru consumul de droguri.

Unele cercetări sugerează că programele care vizează reducerea absentismului ar putea avea un efect descurajator, acționând ca o barieră în fața problemelor de delincvență, inclusiv a consumului

de droguri. Având în vedere că absenteismul poate juca un rol proeminent în consumul de droguri de către adolescent, prevenirea absenteismului este un subiect extrem de important.

Comisia Comunităților Europene a făcut câteva precizări cu privire la absenteism și abandon școlar. Conform Raportului Comun privind Protecția Socială și Incluziunea Socială, elaborat de Comisia Comunităților Europene, „în majoritatea statelor membre copiii sunt expuși unui risc de sărăcie peste medie”. În anumite state, aproape fiecare al treilea copil este expus acestui risc. Copiii defavorizați au mai puține șanse decât semenii lor să obțină rezultate școlare bune, să se mențină în afara sistemului penal de justiție, să se bucure de o stare bună a sănătății și să se integreze pe piața forței de muncă și în societate [10].

Sărăcia afectează dezvoltarea cognitivă a copiilor și, în cele din urmă, rezultatele lor școlare [8]. În general, tinerii din mediile defavorizate din punct de vedere socioeconomic sunt mai expuși riscului abandonului școlar [9].

Abandonul școlar timpuriu reprezintă o problemă serioasă în mai multe state membre. Progresul înregistrat în atingerea obiectivului comunitar de a reduce sub 10% rata abandonului școlar timpuriu este lent, iar Comisia Europeană a subliniat necesitatea intensificării eforturilor în acest sens [5].

Practicile pedagogice și condițiile sociale interacționează, multiplicându-și impactul asupra elevului. S-a constatat că repartizarea copiilor, înaintea vârstei de 13 ani, în școli specifice pe baza nivelului de aptitudini accentuează diferențele în materie de nivel al studiilor datorate originii sociale și conduce la rezultate inegale în ceea ce privește rezultatele școlare.

Prezența sau absența elevilor în sistemul de învățământ din Austria este reglementată prin articolul 43 al Legii educației: „Elevii trebuie să meargă la școală în mod regulat și punctual în timpul perioadei legal stabilite pentru școală” [18].

În Austria, absenteismul nu reprezintă o problemă școlară majoră, de aceea nu există inițiative sau programe oficiale care să acționeze în această direcție. Totuși, absenteismul școlar este considerat premergător unor probleme psihologice. Astfel, serviciile de consiliere și alte organizații de sprijin abordează această problemă din perspectiva nevoilor părinților de a face față problemelor școlare ale copiilor. Ca forme de absenteism școlar sunt considerate:

- absenteismul școlar fără consimțământul sau informarea părinților;
- absența de la școală tolerată de părinți (deoarece elevul trebuie să îi ajute în gospodărie, mai ales în îngrijirea fraților mai mici);

- părinții sunt uneori implicați: elevului îi este permis să absenteze din cauza unui test școlar care trebuie susținut sau pentru a se putea pregăti mai bine pentru o altă examinare, cea de la care se absentează fiind considerată de importanță minoră (de ex.: cursuri de după-amiaza etc.);
- fobia de școală, adesea însoțită de reacții fizice (vomă, paloare, astm, tulburări de somn, agitație, anxietate). Copiii care au fobie de școală nu acționează în grup, ci pur și simplu refuză să plece de acasă;
- de obicei, absenteismul școlar debutează numai după ce părinții își obligă copiii să meargă la școală.

Atât copiii care au fobie de școală, cât și cei încadrați în categoria absenteismului „normal”, consideră că imaginea de sine le este afectată de școală:

- unii reacționează cu teamă;
- alții protestează prin neînvățare și caută mai multă satisfacție în afara școlii [13, p.54-55].

După cum am menționat, în Austria absenteismul școlar nu reprezintă o problemă nici în statisticile oficiale, nici în mod real. Nu există date statistice disponibile referitoare la absenteism sau la numărul de zile de absență pe motiv de boală. Singura informație directă a putut fi obținută din studiul PISA [18].

Analizele efectuate ne permit să constatăm că există diferențe considerabile chiar și între țări cu un statut socioeconomic comparabil. La categoria „absențe”, țările scandinave (care au obținut cele mai bune scoruri în studiul PISA) au cele mai slabe rezultate: elevii din aceste țări absentează mai mult decât cei din alte țări, danezii situându-se în frunte cu 24% dintre elevi absentând cel puțin o dată în ultimele două săptămâni. Austria prezintă scoruri medii (14%). Cele mai bune rezultate sunt obținute de Luxemburg (8%) și Belgia (9%) [18].

Rezultate similare sunt obținute și la categoria „întârzieri la școală”: danezii, suedezii și finlandezii întârzie semnificativ mai mult decât elevii din alte țări, cele mai bune scoruri fiind obținute de Austria și Germania.

Printre țările care se confruntă cu fenomenul absenteismului școlar se număra și Franța. Cauze ale absenteismului sunt menționate problemele familiale, aspectele culturale sau religioase, dificultățile în învățare, dezamăgirea cu privire la mediul școlar, viața școlară, profesori, colegi, locuri de muncă ilegale; deci, se atestă un interes mai mare pentru aspectele financiare decât pentru cele școlare. Pe lângă aceste probleme sociale și psihologice, sunt evidențiate și relațiile dintre tineri și

instituția școlară. Unii elevi renunță la școală atunci când nu se simt interesați sau implicați în activitățile de învățare, motivația fiind diversă: nu pot îndeplini sarcinile școlare pentru că nu apreciază anumii profesori, nu pun în valoare învățarea, activitățile profesionale nu au sens sau finalitate pentru ei, conștientizează că nu au un plan profesional sau de viitor realist. Debutul poate fi marcat de absența la anumite lecții și ponderea absențelor se majorează dacă se adaugă și alte probleme. Deoarece, la modul general, nu există încredere în adulți, elevii nu își discută problemele și nu cer ajutor. Cu toate acestea, școala are o mare responsabilitate pentru absentism [13, p.62-63].

În Italia, fenomenul absentismului școlar (neînmatricularea, evitarea învățământului obligatoriu, abandonul școlar, exonerarea de frecventarea învățământului obligatoriu - din cauza împlinirii vârstei maxime de 15 ani repetenția, frecventarea neregulată a orelor de clasă, vârste mai mari decât vârsta medie a copiilor din anul școlar respectiv, terminarea pur formală a învățământului obligatoriu, rezultatele slabe la învățătură) face parte deseori din situații mai generale de neliniște socială legate de contexte culturale, economice și familiale, precum, și de dezvoltări de natură subiectivă.

Situațiile de eșec școlar sunt frecvent legate de condiții de risc, marginalizare și devianță socială. Pe de altă parte, frecventarea neregulată a școlii și abandonul școlar sunt ele însele surse reale sau potențiale de marginalizare.

Succesul școlar este puțin influențat de nivelul de cultură al familiei, fiind influențat mai mult de codurile de limbaj al familiei și, în cea mai mare măsură, de stilul de educație [13, p.74-75].

Pe lângă corelația dintre succesul școlar și indicatorii referitori la clasa socială, venit, profesie, calificare, tulburări școlare și risc școlar, există și alte aspecte ale fenomenului de absentism școlar:

- corelația dintre absentismul școlar și condițiile socioeconomice ale familiei;
- corelația dintre activitatea educațională și absentismul școlar; un efect asupra absentismului școlar îl are calitatea edificiilor școlare, rezultă, deci, o corelație între serviciile educaționale și absentismul școlar;
- corelația dintre absentismul școlar și dinamica personală a elevului, care manifestă lipsă de motivație și elevul devine marginalizat. Acest fapt demonstrează o corelație dintre marginalizarea familială și socială și marginalizarea personală;
- corelația dintre absentismul școlar și detașarea de universul extrașcolar în toate aspectele sale.

Studiile disponibile referitoare la absentismul în plan național și internațional pun mare accent pe comparația dintre:

- promovabilitate;
- procentul de absențe școlare;
- procentul de absentism propriu-zis, caracterizat prin neîndeplinirea cerințelor învățământului obligatoriu.

Eșecul școlar este, deci, un fenomen larg răspândit în Italia, deja evident la o vârstă timpurie, cuprinsă între 11 și 14 ani (cifrele din Marea Britanie și Franța arată vârste mai ridicate pentru aceste fenomene, vârste de 15 – 17 ani). Aceste cifre cresc și mai mult în învățământul secundar din cauza lipsei formelor alternative de educație.

E.Jacques subliniază că sarcina educatorului este aceea, de a inspira și încuraja elevii să dorească să învețe, de a le oferi instrumentele intelectuale necesare și de a-i ajuta să-și deschidă mințile ca să poată asimila noi forme de cunoaștere sau noi tipuri de percepție și de a-i învăța să adune date și să rezolve probleme diverse”. Este deci necesar să recunoaștem nevoile emoționale profunde ale copiilor care prezintă risc școlar. Pentru a ajunge la un rezultat satisfăcător, școala trebuie să ofere tinerilor implicați în procesul educațional o strategie școlară care, în pofida numeroaselor dificultăți pe care aceștia le au, să recunoască relația indestructibilă creată între dimensiunea cognitivă și cea emoțională, bazate pe noile descoperiri ale psihologiei școlare și pe teoriile cognitiviste [apud 13, p.82].

În Marea Britanie absentismul școlar oficial este foarte redus. Factorii care influențează frecventarea școlii în Marea Britanie sunt:

- o economie relativ prosperă, cu rate înalte de ocupare a forței de muncă;
- frecventarea școlii este subiect de inspecție în școli, reducerea nivelului absențelor nemotivate fiind o preocupare constantă a tuturor școlilor britanice.

În România și în Republica Moldova, problema absentismului școlar a început să capete amploare mai ales în ultimii cincisprezece ani. Dacă după 2000 s-au făcut eforturi pentru încurajarea școlarizării, în mod deosebit pentru copiii proveniți din familii defavorizate (din punct de vedere social), încercând să se diminueze rata absentismului școlar, astăzi se constată un dezinteres major față de oferta educațională, chiar la elevii ale căror familii le pot oferi condiții decente de viață și de studiu. Tot mai mulți elevi din învățământul liceal afirmă că pregătirea școlară temeinică nu mai garantează o recunoaștere morală și financiară și că investiția în educație nu este direct proporțională cu meritele unui individ. Astfel, interesul elevilor pentru învățatură a scăzut tot mai mult în ultimii ani, având ca rezultat creșterea numărului celor care absentează nemotivat sau frecventează neregulat

cursurile școlare (selectându-le în funcție de starea de spirit sau de interesul pentru disciplinele din programă). Lipsa de la ore a elevilor este însoțită de lipsa de implicare a părinților în supravegherea prezenței la școală și a modului în care copiii se pregătesc pentru ore [19].

În conformitate cu constatările efectuale, propunem o prezentare generalizatoare a experiențelor unor țări privind problema absenteismului școlar, reflectare în Tabelul 1.1.

Tabelul 1.1. Analiza comparativă a experiențelor unor țări privind absenteismul școlar

Nr. crt.	Țara	Caracteristici specifice
1.	Japonia	<ul style="list-style-type: none"> • Cel mai înalt procent de alfabetizare a elevilor (99%). • Calitatea înaltă a studiilor – factor dominant de depășire a absenteismului școlar.
2.	China	<ul style="list-style-type: none"> • Concentrare a părinților, școlii, elevilor asupra reușitei școlare – ca modalitate de bază pentru a se integra în sfera socioeconomică. • Centrare pe rezultat – factor de depășire a absenteismului școlar.
3.	Spania	<ul style="list-style-type: none"> • Consumul de alcool, droguri – factor ce duce la absenteismul școlar. • Prevenirea absenteismului este mai mult factor extern.
4.	Austria	<ul style="list-style-type: none"> • Prezența la ore este reglementată prin lege. Sunt stabilite situații în care elevii pot absentă: îmbolnăvirea, evenimente extraordinare în familie, condiții meteorologice nefavorabile etc. • Absența nemotivată duce la scăderea notelor la purtare. • Problema absenteismului nu este actuală.
5.	Franța	<ul style="list-style-type: none"> • Absenteismul școlar – problemă acută. • Familia – factor dominant al absenteismului școlar. • Dificultăți culturale și religioase. • Nivel scăzut de motivație pentru învățare.
6.	Italia	<ul style="list-style-type: none"> • Absenteismul școlar este consecință a neliniștii sociale, a contextelor culturale, economice și familiale. • Nivelul scăzut de performanțe școlare și de motivație pentru învățare. • Repetenția. • Absenteismul școlar – problemă acută.
7.	Marea Britanie	<ul style="list-style-type: none"> • Absenteismul este foarte redus. • Reducerea nivelului de absențe nemotivate ține de inspecția școlară și instituțiile de învățământ.
8.	România	<ul style="list-style-type: none"> • Absenteismul școlar – problemă acută. • Problema reducerii absenteismului școlar face parte din politici și strategii educaționale.

		<ul style="list-style-type: none"> • Nu există un factor dominant care provoacă absenteismul. Totuși, se evidențiază factorii familial, cultural, economic și educațional.
9.	Republica Moldova	<ul style="list-style-type: none"> • Ca și în alte țări, absenteismul școlar în Republica Moldova reprezintă o problemă legată de factorii sociali, demografici, economici și, nu în ultimul rând, psihologici. • Diminuarea acestui fenomen se realizează prin mai multe strategii: prin crearea și implementarea standardelor Școlii prietenoase copiilor/ elevilor; prin implementarea proiectelor de incluziune școlară; prin implicarea mai eficientă a organelor de administrare locală; prin promovarea educației centrate pe elev și pe contexte naționale etc. • Reglarea și monitorizarea absenteismului școlar în Republica Moldova se realizează conform <i>Instrucțiunii privind prevenirea și combaterea abandonului școlar și absenteismului în învățământul general</i>, aprobate de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării (2015).

Analiza diferitor abordări ale absenteismului școlar ne permite să constatăm existența absenteismului motivat și nemotivat, determinat de factori educaționali, psihologici și sociali.

Studiul delimitărilor terminologice ale absenteismului școlar ne permite să stabilim că nu există definiții contradictorii a acestui fenomen, deși unele definiții evidențiază latura psihologică și/ sau pedagogică. Definițiile integratoare caracterizează absenteismul școlar ca fenomen pedagogic negativ, determinat social și psihologic.

Totodată, analiza experiențelor naționale și internaționale privind depășirea absenteismului școlar ne permite să deducem tendințele politicilor în acest sens: crearea mediilor favorabile, motivante de învățare; diminuarea stresului, conflictelor, eșecurilor școlare; educarea părinților; implicarea comunității.

1.2. Teorii și abordări referențiale ale absenteismului școlar

Problema absenteismului școlar poate fi abordată din perspectiva mai multor teorii sociale, psihologice și pedagogic. Fiind un fenomen complex, determinat de mai mulți factori interni și externi și un fenomen care se manifestă printr-o varietate mare de forme, acesta nu poate fi explicat numai printr-o teorie sau abordare unilaterală. Deci, acest aspect este deschis pentru a constitui/ fundamenta o teorie aparte a absenteismului școlar.

În literatura de specialitate foarte clar se evidențiază trei niveluri de abordare a absenteismului școlar: social, psihologic și pedagogic/ educațional.

Deoarece depășirea acestui fenomen ține și de dimensiunea organizațională, considerăm oportună abordarea absenteismului școlar și la nivel managerial.

În plan social, absenteismul școlar este abordat din perspectivă „microstructurală” și „macrostructurală”. *Perspectiva microstructurală* presupune analiza rapoartelor negative instituite între elevi și structurile sociale: familie, comunitate, instituții de învățământ, clase de elevi, grupuri de interese etc. *Perspectiva macrostructurală* presupune analiza cauzelor absenteismului școlar în contextul crizelor sociale și educaționale. Analiza absenteismului școlar în plan microstructural și macrostructural presupune valorificarea/ axarea pe mai multe teorii de referință.

Una dintre aceste teorii este **teoria social-cognitivă a lui A. Bandura**.

Teoria lui A. Bandura pune accentul pe determinismul reciproc, în care determinanții externi ai comportamentului (cum ar fi recompensele și pedepsele) și determinanții interni (cum ar fi credințele, gândurile și expectanțele) sunt parte a unui sistem de influențe interactive care afectează atât comportamentul, cât și alte părți ale sistemului. A. Bandura consideră că achiziția de noi comportamente are loc în cadrul unei interacțiuni între mediu și caracteristicile personale ale individului. Comportamentul este influențat de atitudinile persoanei, de convingerile sale, de istoria întăririlor anterioare ale comportamentului, dar și de stimulii din mediu. De asemenea, un comportament, odată produs, poate determina schimbări ale mediului, după cum și aspecte ale personalității pot fi influențate de acțiunea mediului. În Figura 1.1 este ilustrat determinismul reciproc al celor trei factori: comportament, caracteristici personale și mediu.

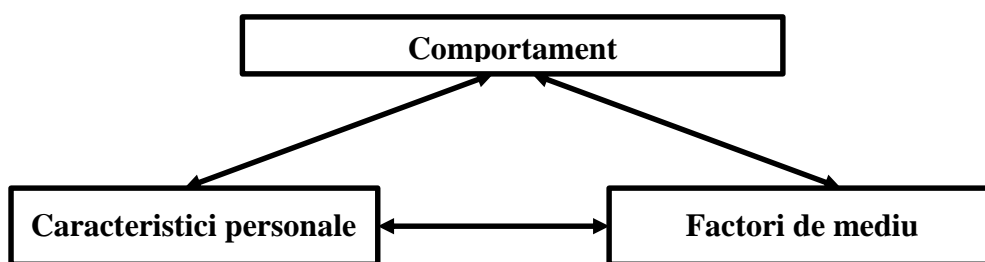


Fig.1.1. Determinism reciproc dintre comportament, factorii de mediu și caracteristicile personale

Perspectiva sociocognitivă asupra învățării accentuează rolul individului în autodeterminare, fără a neglija influența factorilor situaționali. Prin capacitățile de care dispune, omul poate acționa asupra stimulilor din mediu pe care îi selectează și îi interpretează, în vederea unei adaptări cât mai optime. Aceste capacități sunt:

- *Capacitatea de simbolizare* – care permite individului transformarea experiențelor în modele

interne, în structuri cognitive ce vor servi apoi drept ghid pentru acțiunile viitoare.

- *Capacitatea de învățare prin modelare socială* – care permite omului să învețe cunoștințe, comportamente, valori și emoții prin observarea celorlalți.
- *Capacitatea de anticipare* – prin care omul poate să prevadă consecințele unor acțiuni, iar acest lucru îl ajută să-și fixeze scopurile, să-și planifice acțiunile, să se orienteze și să fie motivat în derularea acțiunilor.
- *Capacitatea de autoreglare* – individul este capabil de reglare cognitivă, motivațională, afectivă și comportamentală. Autoreglarea se realizează prin trei procese: autoobservație, evaluarea performanței și retroacțiunile personale.
- *Capacitatea autoreflexivă* – permite individului să examineze funcționarea cognitivă, afectivă și comportamentală, gradul de adecvare a gândirii la realitate [117].

Pentru A. Bandura, învățarea înseamnă o activitate în care informația referitoare la structura unui comportament și la evenimentele din mediu este transformată în reprezentări simbolice care servesc drept ghid pentru acțiunile viitoare. A furniza un model de gândire și acțiune este unul dintre cele mai eficiente moduri de a comunica informația care trebuie însușită [116].

Altă teorie ține de ***angajamentul educațional***.

Modelul de participare-identificare a retragerii școlare al lui J. Finn [143] definește constructul de angajament prin identificarea și participarea la școală. Identificarea se referă la un simț al apartenenței și la valoarea percepută a școlarizării. Participarea comprimă patru componente distincte care se întind de la minimum de angajament la maximum de angajament. Acestea sunt responsabilitatea la cerințe, participarea la inițiativele clasei, participarea la activități extracurriculare și la luarea deciziilor. Este de așteptat ca elevii care au un nivel de participare mai sporit să se identifice mai mult cu școala. În mod opus, absenteismul sau participarea scăzută prezice dezangajarea graduală și, într-o ultimă instanță, retragerea din școală.

G.Wehlage, A.Rutter, Gr.A. Smith, N.Lesko și R.R. Fernandez [222] construiesc – un model de prevenție a absenteismului școlar în care introduc conceptele de angajament educațional și sentimentul apartenenței școlare ca pași care contribuie la dezvoltarea individuală și socială în școală. Angajamentul educațional favorizează eforturile elevilor și promovează succesul academic personal. Apartenența școlară este atinsă atunci când elevii generează legături sociale cu covârșnicii sau cu autoritățile adulte din contextul școlar. Din această perspectivă, elevii care eșuează în a atinge aceste două obiective prezintă un risc ridicat de absenteism școlar.

În modelul lui R.Rumberger [197] angajamentul este distins prin cele două componente academică și socială, care contribuie la ajustarea academică. Angajamentul social este definit prin prisma comportamentelor precum prezența la ore, complianța la reguli și participare activă în activitățile școlare. Angajamentul academic include atitudinile elevilor față de școală și abilitatea acestora de a îndeplini expectanțele de performanță. Pentru acest model, ambele tipuri de angajament sunt esențiale pentru înțelegerea procesului care stă la baza absenteismului școlar.

Prin conceptele de participare-identificare, angajament educațional, apartenență și angajament academic, putem concluziona că aceste comportamente și atitudini sunt în mod egal importante în procesul ipotetic care conduce la absenteismul școlar.

Constructul de angajament față de școală este central în majoritatea abordărilor privind absenteismul școlar. Conceptualizările de mai sus percep angajamentul ca pe un proces care evoluează de-a lungul experienței școlare și are dimensiuni atitudinale, comportamentale, motivaționale, sociale, instituționale care sunt esențiale pentru procesul ce duce la absenteism școlar [26].

În plan psihologic, absenteismul școlar trebuie analizat din perspectiva mai multor cauze, vizibile și invizibile, aflate în conexiune cu dinamica negativă a personalității elevului, la nivel individual și în raporturile sale cu școala, familia, comunitatea. Așadar, în plan psihologic abordarea absenteismului școlar presupune identificarea unor factori interni care exprimă stadiul de evoluție al personalității elevului la nivel de: motivație pentru învățare; imagine de sine, atitudine față de sine și de mediul școlar și social; inteligența școlară și socială, verbală și emoțională; controlul volitiv al agresivității etc. [22, p.11]; relații negative cu părinții și profesorii, dar și cu colegii; goluri în cunoștințe; lipsa succesului și interesului față de învățământ; adaptarea psihosocială etc.

Abordarea psihologică a absenteismului școlar impune, după cum afirmă S.Cristea, depășirea tendințelor de studiere unilaterală a cauzelor acestui fenomen. În acest sens, se apelează la mai multe teorii psihologice de referință: *teoria motivației*; *teoria autodeterminării*; *teoria realizării scopurilor*; *teoria lipsei de speranță învățate*.

Motivația este o parte complexă a psihologiei umane și a comportamentului, care influențează cum indivizii aleg să își investească timpul, câtă energie consumă la fiecare sarcină, ce gândesc și simt în legătură cu sarcina respectivă și cât timp se vor implica pentru a o îndeplini.

Între motivul și scopul învățării elevilor se stabilesc relații multiple și foarte complexe. Astfel, în general, scopul este subordonat motivului și, odată fixat, întărește motivația care l-a determinat. De cele mai multe ori însă, în învățarea școlară scopurile sunt fixate din exterior, de către profesori,

părinți sub forma unor cerințe care devin sarcini pentru elevi. Problema care se pune este ca elevii să-și asume aceste sarcini, și să le conștientizeze (proces realizat cu ajutorul funcțiilor cognitive), acceptându-le ca și când ar fi propriile lor scopuri. Aceasta înseamnă că ele trebuie să corespundă unei motivații ce ține de natura internă a personalității. Dacă scopurile sunt fixate de alții din exterior, sarcinile nu îndeplinesc această cerință, activitatea pe care o pretind și rezultatul ei vor rămâne mai mult sau mai puțin străine elevului; ele nu-i vor da o experiență de reușită sau de eșec.

Motivația nu trebuie considerată și interpretată ca un scop în sine, ci pusă în slujba obținerii unor performanțe înalte. Performanța este un nivel superior de îndeplinire a scopului. Din perspectiva diferitelor forme ale activității umane (joc, învățare, muncă, creație), ceea ce interesează este valoarea motivației și eficiența ei propulsivă. În acest context, problema privind relația dintre motivație și performanță are o importanță nu doar teoretică, ci și una practică.

Motivația este unul dintre cele mai importante prerechizite ale învățării școlare. Sunt investite sume enorme de bani pentru construcția de școli, pentru echiparea acestora, pentru remunerarea personalul didactic, dar toate acestea devin inutile dacă elevii nu vor să învețe. Problema care se pune în acest context este următoarea: ce anume îl face pe un elev să dorească să învețe, iar pe un altul să nu dorească acest lucru? Dorința unui elev de a depune un efort cognitiv în scopul achiziționării de noi cunoștințe este produsul mai multor factori cu acțiune conjugată, pornind de la personalitatea și abilitățile elevului implicate în sarcini specifice de învățare până la mobilizarea generală pentru învățare.

În diferite momente din istoria cercetării motivației și în alte sub-discipline ale psihologiei, motivația a fost conceptualizată sub diferite forme. Unele teorii ale motivației s-au concentrat pe factori interni, precum pornirile, nevoile și credințele individului. S. Freud, de exemplu, a văzut motivația ca rezultată a pornirilor sexuale și agresive, iar comportamentul – ca fiind motivat pe interacțiunea acestor porniri cu egoul. În 1950, teoriile pornirilor au fost înlocuite în mare parte de teoriile nevoilor, în special cea a lui R. Atkinson și D. McClelland privind nevoia de autorealizare [2].

Pe lângă aceste perspective intraindividuale asupra motivației, unele teorii au abordat o focusare asupra caracteristicilor situației de autorealizare care influențează motivația.

Teoria cu cea mai mare influență și una care încă mai are o influență semnificativă în domeniul educațional, este *behaviorismul* mai exact conceptul de condiționare operantă a lui B. Skinner [207] aparținând behaviorismului. Conform acestei perspective, motivația de a aborda o anumită sarcină pornește de la contingentele asociate cu sarcini similare. Dacă un individ este recompensat pentru

munca depusă în învățarea tablei înmulțirii, este probabil ca în viitor să vrea să abordeze sarcini asemănătoare. Similar, lipsa întăririlor sau chiar pedepsele (de exemplu, să fii luat în râs pentru că ai făcut o înmulțire greșită) pot reduce motivația individului de a aborda asemenea probleme [212].

Mai recent, cercetarea motivației se realizează din perspectivă social-cognitivă – R. Atkinson, C. Dweck, R. Ryan & E. Deci [2; 138; 202]. Conform acestei perspective, cognițiile indivizilor privind munca academică (ex.: credințele despre abilitățile lor academice, expectanțele privind rezultatele implicării în anumite sarcini, obiective ale sarcinii) sunt influențate de factori social-contextuali, precum mesaje de la profesor despre dificultatea cerinței, abilitățile colegilor, informația despre importanța învățării materialului ș.a.m.d. Din această perspectivă, motivația nu provine complet dinăuntrul individului și nici complet din context. Mai degrabă motivația provine din interacțiunea indivizilor într-un context social al clasei sau școlii. Această perspectivă „persoana în context” asupra motivației are o istorie lungă, fiind abordată de K. Lewin în lucrarea sa *A dynamic theory of personality* (1935), însă doar recent a devenit perspectiva dominantă asupra motivației academice.

Există o varietate de perspective teoretice care includ considerații ale efectelor clasei asupra motivației elevilor. Ne concentrăm pe două dintre acestea: *teoria realizării scopurilor* (A.J. Elliot & H.A. McGregor) și *teoria autodeterminării* (R. Ryan & E. Deci). Cercetarea pe realizarea scopurilor indică cum, de fapt, calitatea motivației elevilor în clasă depinde de cum definesc ei succesul în situația respectivă. Cercetările pe aceeași temă sugerează, de asemenea, că mesajele din clasă (sau școală) fac criteriile succesului în această situație proeminente pentru elevi, astfel influențând scopurile alese.

Teoria realizării scopurilor (A.J. Elliot & H.A. McGregor)

În ceea ce privește teoria realizării scopurilor [142], studiile s-au concentrat pe motivele pe care elevii le au pentru a avea succes. Această cercetare a inclus atât scopurile la nivel de individ și școală, cât și structurile scopurilor la nivel de clasă. Scopurile personale se referă la scopurile specifice pe care indivizii încearcă să le atingă în contextul realizărilor, cum e școala. Deși o mare varietate de scopuri au fost sugerate, mare parte a cercetării a examinat două tipuri de scopuri: cunoașterea (numită și învățare sau cerință) și performanța (abilitate, abilitate relativă sau ego). Scopurile cunoașterii devin o preocupare odată cu dezvoltarea competențelor și abilităților și sunt în general considerate a fi evaluate împotriva normelor interne („Am învățat?”). Scopurile legate de performanță reprezintă preocuparea de a ne demonstra competența în fața altora, părănd capabili sau întrecându-i pe alții și sunt de obicei evaluate folosind norme interpersonale („Sunt mai bun decât colegii mei?”, „Mă cred alții deștept?”).

Cercetările au evidențiat o constelație în general pozitivă de corelații cu scopurile de cunoaștere. De exemplu, când abordează asemenea scopuri, elevii care, în general, persistă mai mult în fața dificultăților sunt mai dotori să încerce sarcini dificile, folosesc mai multe strategii cognitive de nivel profund, sunt mai motivați intrinsec și sunt mai pozitivi în legătură cu școala și temele. Pe de altă parte, abordarea scopurilor de performanță evitabilă este de obicei asociată cu un tipar negativ de credințe motivaționale și comportamentale. De exemplu, elevii orientați spre scopuri de performanță evitabilă au o mai mare probabilitate să renunțe în fața dificultății, sau când sunt confrunțați cu eșecul utilizează strategii cognitive superficiale, au o mai mică probabilitate să ceară ajutor când au nevoie și este mai probabil să se implice în practici autodistructive.

Există date care sugerează că percepțiile elevilor asupra unei accentuări a scopurilor de cunoaștere în clasă sunt asociate cu un efect pozitiv în școală, cu un copil mai bun în fața dificultăților academice și cu o bunăstare mai mare în școli. T. Urđan și C. Midgley [212] au stabilit că atunci când elevii din ultimul an de școală primară au trecut la școala generală, un tipar negativ de rezultate motivaționale afective și de realizare a fost asociat cu o evidentă descreștere a structurii scopurilor de cunoaștere în clasă în această tranziție. Aceste rezultate au inclus o descreștere în urmărirea scopurilor de cunoaștere personală, autoeficacitate, poziția de influență în școală și în realizări, odată cu o creștere a influenței negative.

Cercetările suplimentare au evidențiat că și comportamentele de evitare, precum cele autodistructive și evitarea de a căuta ajutor sunt asociate cu percepțiile elevilor asupra structurii scopurilor de performanță în clasă.

Teoria autodeterminării (R. Ryan & E. Deci)

Teoreticienii SDT, ai teoriei autodeterminării, afirmă că fiecare persoană deține o nevoie fundamentală de împlinire, autonomie, competență și conexiune în raport cu ceilalți, deși modalitatea de a îndeplini aceste nevoi poate varia intercultural [202]. Cel puțin două aspecte ale SDT sunt în mod special relevante pentru pedagogi. Primul aspect este acela că SDT oferă o conceptualizare a internalizării trebuințelor externe, precum și concentrarea pe factorii contextuali din mediul educațional care să dispună de sugestii specifice către cadrele didactice în ceea ce privește îmbunătățirea motivației, a simțului răspunderii și a performanței academice ulterioare.

Cel de-al doilea aspect al teoriei autodeterminării, care este relevant, în primul rând, pentru profesori, este atenta analiză a contextului și experienței, subliniind rolul pe care un profesor îl poate avea în formarea și creșterea simțului autonomiei și autoreglării comportamentului în rândul elevilor.

Această listă a autonomiei, competenței și nevoii de apartenență, ca necesități fundamentale, este susținută de potențiale metode de valorificare a acestora în speță – de facilitarea unei înglobări a comportamentelor motivate extrinsec [202]. Profesorii pot contribui la înlesnirea autodeterminării elevilor oferindu-le sarcini care solicită motivație extrinsecă prin folosirea relațiilor și pregătirea lor în ceea ce privește succesul în activitățile din cadrul cursurilor (prin „blocarea” lecțiilor și atenția către dezvoltare) și organizarea oportunităților către studenți în așa fel, încât să vizeze luarea de decizii și alte experiențe autonome.

Susținerea pentru STD de-a lungul anilor poate fi găsită în studiile care arată că felul în care profesorii se folosesc de aceste metode prezice procesele motivaționale și reușitele ulterioare [149; 214]. În plus, elevii care învață folosind metode direcționate, dar nu supuse controlului, au prezentat o capacitate de memorare mai bună, un interes mai mare și o învățare conceptuală mai sporită, cel mai probabil datorită nivelului ridicat de autogovernare. Tot în vederea suportului teoriei autodeterminării, studiile denotă că elevii cu aptitudini ridicate, dar care, totuși, nu erau conștienți de acest lucru sau se simțeau controlați din exterior, au raportat sentimente de anxietate și furie față de școală, în timp ce, prin contrast, elevii siguri pe sine și pe propriile capacități, care sunt autonomi, au raportat sentimente precum curiozitatea și persistența față de sarcinile școlare [182].

În cele din urmă, în acord cu teoria autodeterminării (STD), principalele efecte asupra performanței la teste, intensitatea procesării și persistența și efectul dintre acestea au fost regăsite în direcțiile așteptate, în concordanță cu natura intrinsecă sau extrinsecă a scopurilor și nivelului de autonomie din experiența proprie [214]. Teoriile complementare, precum și alte cercetări, susțin impactul pozitiv al bunei stăpâniri și al obiectivelor în ceea ce privește învățarea și performanța [175; 176; 183].

Teoria lipsei de speranță învățate își are originea în teoria originală a neajutorării învățate și în reformulările ulterioare ale acesteia. Teoria originală a neajutorării învățate (M.E. Seligman, 1975) susține că pasivitatea unei persoane și incontrollabilitatea rezultatelor negative se învață prin experiențe prelungite, repetate de eșec, în care persoana a încercat să își exercite controlul [205, p.24-25]. Reformulările teoriei dezvoltate ulterior [107; 188] au avut ca predicție centrală faptul că persoanele care au un stil atributiv depresiv au tendința de a dezvolta depresie atunci când se confruntă cu evenimente negative. De exemplu, dacă un elev crede că nu are capacitatea de a schimba ceva atunci când se confruntă cu provocări dificile, acesta va avea tendința de a nu mai investi efort, de a nu se mai implica în rezolvarea sarcinilor și de a fi mai deprimat. Conform teoriei, expectanța lipsei

controlului este critică în medierea cognitivă a fenomenului și este responsabilă pentru apariția deficitelor specifice neajutorării. M.E. Seligman definește efectele neajutorării învățate ca modificări ale comportamentelor ce reflectă dificultăți motivaționale (pasivitate și reducerea persistenței în sarcini), cognitive (incapacitatea de a percepe oportunitatea controlului rezultatelor) și emoționale (tristețe, anxietate și ostilitate) în realizarea unor sarcini potențial controlabile (Figura 1.2) [205, p.25].

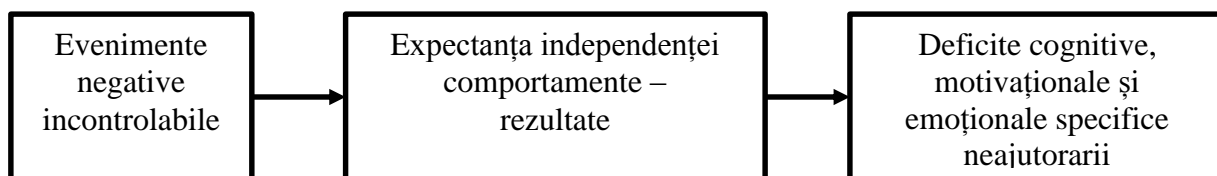


Fig.1.2. Teoria inițială a neajutorării învățate [234]

L.Y. Abramson propune un lanț causal pentru explicarea apariției depresiei, care conține o serie de cauze distale și proximale ce culminează cu apariția deficitelor specifice depresiei, lipsei de speranță, reflectate în Figura 1.3 [107].

Conform teoriei, lipsa de speranță reprezintă expectanța că în viitor nu vor apărea rezultatele dorite sau că vor apărea rezultate negative, că niciun răspuns din repertoriul propriu nu poate influența probabilitatea de apariție a acestora. Lipsa speranței conține două elemente esențiale: expectanța apariției unor rezultate negative și expectanța neajutorării cu privire la schimbarea probabilității de apariție a acestor rezultate [205, p.31-32].

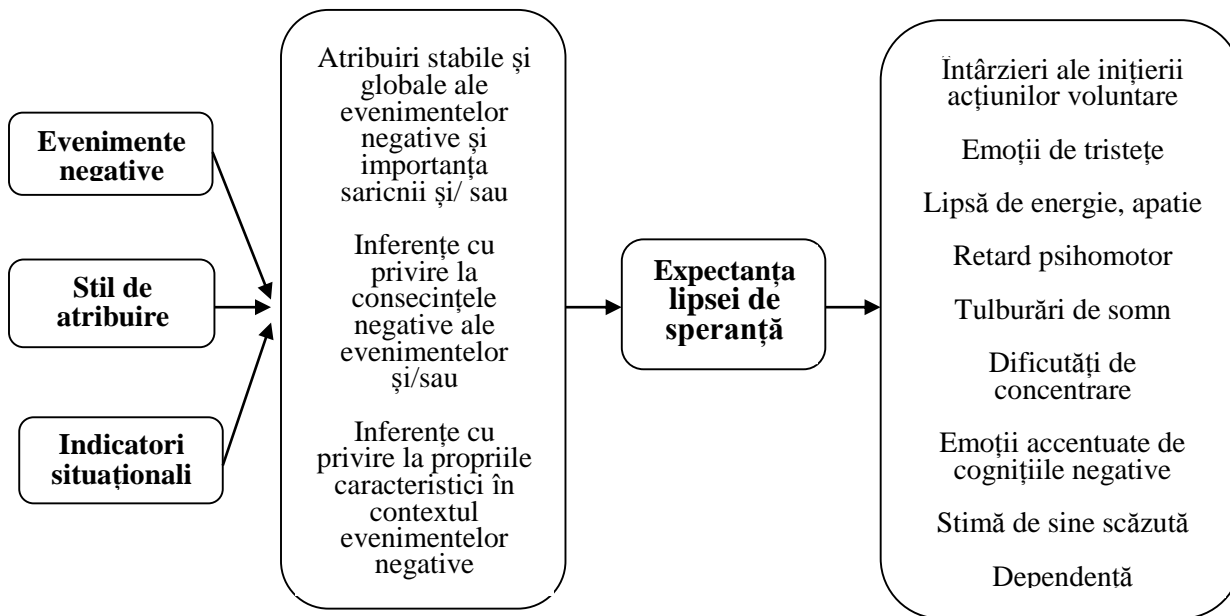


Fig.1.3. Teoria lipsei de speranță învățate pentru explicarea stării afective [106]

Expectanța lipsei de speranță apare cu o mai mare probabilitate atunci când evenimentele considerate importante sunt atribuite unor cauze stabile și globale. L.Y. Abramson [106] consideră că doar atribuirile stabile și globale ale evenimentelor negative, opuse atribuirilor instabile și specifice, contribuie la generalizarea expectanței lipsei de speranță. Inferențele cu privire la cauzele evenimentelor depind de informațiile situaționale, oamenii având tendința de a atribui cauzele evenimentelor unor factori cu care acestea covariază. Din această perspectivă, teoria susține că oamenii fac mai multe atribuiri stabile și globale ale evenimentelor (de exemplu, obținerea unei note mici la un examen) atunci când sunt confrunțați cu informații situaționale care pot sugera un consens ridicat (de exemplu, de obicei se pică la acel examen). Prin cercetări experimentale s-a dovedit că stilul atributiv optimist poate fi un factor de protecție care ar putea reduce vulnerabilitatea elevilor la depresie, indiferent de numărul de evenimente negative de viață pe care aceștia le experimentează.

R.C. Au, D.Watkins, J.Hattie și P.Alexander [112] au propus un model al lipsei de speranță învățate care explică relațiile dintre factorii de risc, cognițiile lipsei de speranță și comportamentele determinate de acestea în context școlar. Acest model al învățării lipsei de speranță pentru explicarea rezultatelor școlare lămurește procesul prin care apar deficiturile școlare la nivel cognitiv, motivațional, afectiv și al stimei de sine (Figura 1.4) [112].

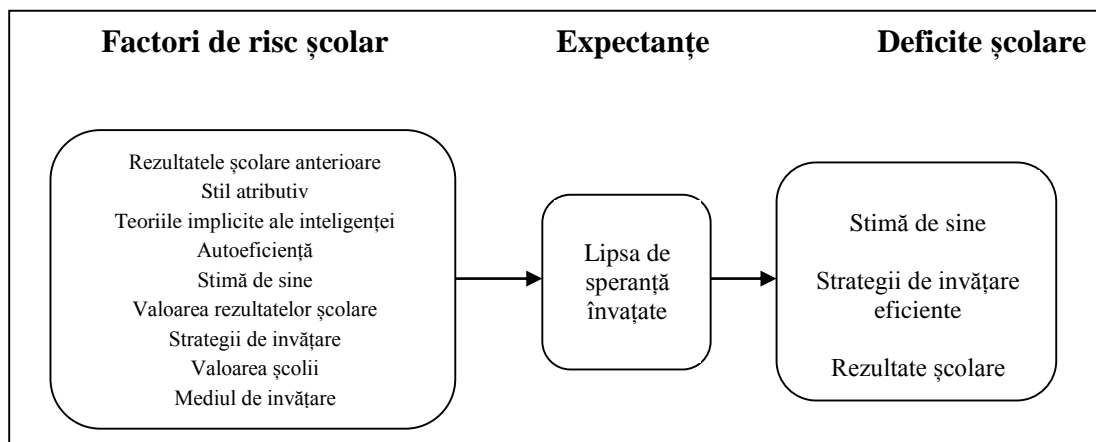


Fig.1.4. Modelul lipsei de speranță învățate pentru explicarea rezultatelor școlare [112]

Modelul propus pornește de la varianta revizuită a neajutorării învățate [107], care a identificat inițial doi factori de risc ai rezultatelor școlare: eșecurile anterioare și stilul atributiv. Pe lângă acești doi factori, P.C. Au și colegii săi [112] propun includerea autoeficienței și a credințelor cu privire la inteligență ca factori de risc ai rezultatelor școlare. Aceste concepte ocupă un loc important într-o serie de modele teoretice care explică motivația pentru învățare, cum ar fi teoria atribuirii [219; 220] și

teoria expectanță-valoare [141; 226]. Alături de aceste concepte, autorii au mai inclus în model și alți factori motivaționali importanți, și anume: strategiile de învățare, perceperea competenței și valoarea atribuită rezultatelor.

P.C. Au [112] susține că intervenția cu scopul de a modifica stilul de atribuire sau intervenția de reatribuire (*retribution*) poate avea succes în ameliorarea efectelor provocate de expectanța lipsei de speranță învățată. Intervenția pentru învățarea reatribuirii ar putea transforma credința că inteligența este o entitate fixă în credința că inteligența este modelabilă, ar putea reduce provocările nepotrivit de mari și competitivitatea cu colegii. Cu alte cuvinte, autorii modelului susțin că reatribuirea implică îmbinarea convingerilor cu privire la modul în care elevul își poate exercita controlul asupra activității școlare cu atribuiri făcute de el cu privire la aceasră activitate. Deși cele mai multe studii empirice s-au concentrat mai mult asupra neajutorării învățate [154], există totuși și dovezi că elevii cu dificultăți de învățare anticipă faptul că nu pot obține un rezultat pozitiv prin propriile eforturi, fac mai multe atribuiri stabile și globale, raportează un nivel mai ridicat al eșecului școlar și, în consecință, experimentează un nivel mai ridicat al lipsei de speranță [111].

Autorii susțin că modelul poate fi relevant mai ales pentru elevii care au fost expuși eșecului pe termen lung, care au profesori cu expectanțe scăzute față de succesul elevilor sau profesori care se conduc de teorii deficitare cu privire la cauzele pentru care unii elevi nu pot învăța.

În sistemul de învățământ actual există un număr mare de adolescenți care se luptă de mult timp și din greu cu dificultăți semnificative și continue. Pentru aceștia eșecul este un eveniment obișnuit. Autorii consideră că modelul lipsei de speranță învățată poate fi un mecanism valoros pentru înțelegerea condițiilor în care pot să apară resemnarea adolescenților și retragerea academică a acestora, dar și a consecințelor pe care aceste experiențe negative și dureroase le pot avea asupra motivației și conceptului de sine ale elevilor.

Cercetările au determinat atât factorii individuali – eșecurile școlare anterioare, valoarea rezultatelor, strategiile de învățare, stima de sine, teorii implicite ale inteligenței, autoeficiența și stilul atributiv, cât și cei contextuali propuși în modelul lipsei de speranță, cu scopul de a explica rezultatele școlare [112] ca precursori ai lipsei de speranță învățată [*apud* 43].

Printre factorii determinanți individuali ai performanței școlare se menționează atribuirea cauzelor evenimentelor; atribuiri se referă la modul în care elevii interpretează rezultatele școlare obținute [218; 221]. Atribuiri explică cauzele pe care elevii le consideră responsabile pentru propriul succes sau eșec, dar și efectele pe care aceste atribuiri le au asupra expectanțelor succesului viitor, a

reacțiilor emoționale, a persistenței și a implicării în acțiunile viitoare. Atribuirile pe care le fac elevii reflectă atât istoria și motivele personale, cât și normele sociale și, la rândul lor, sunt factori-cheie ai angajării în comportamentele ulterioare.

Stilul de atribuire, conform teoriilor neajutorării și lipsei de speranță învățată, este definit ca variabilă cognitivă de personalitate ce reprezintă un factor de risc în apariția depresiei. De asemenea, în lista factorilor respectivi se înscriu diferențele de gen, atribuirea efortului, valoarea rezultatelor, care se referă la scopurile specifice pentru care elevii se angajează în activitățile de învățare, precum și la importanța rezolvării cu succes a sarcinilor strategice de învățare – modalitățile de autoreglare a învățării școlare, stima de sine și, în cele din urmă, credințele cu privire la inteligență, care au consecințe motivaționale și pot influența succesul în învățare și, respectiv, apariția absenteismului [apud 43].

În plan pedagogic, absenteismul școlar trebuie abordat ca consecință a influenței mai multor factori, dar și ca o posibilitate de a rezolva contradicțiile care generează acest fenomen: cerințele generale – cerințele individuale, condițiile oferite de familie – condițiile oferite de școală, motivele externe – motivele interne etc.

Rezolvarea acestor contradicții poate fi axată pe un ansamblu de teorii, dintre care: *teoria deciziei/ responsabilității individuale*, *teoria excluderii*, *teoria educației centrate pe elev*.

Conform *teoriei deciziei/ responsabilității individuale*, abandonul școlar este un act individual al elevului chiar dacă sunt avute în vedere și anumite eficiențe educaționale, înregistrate în procesul de socializare primară în familie și în activitatea de instruire școlară (primară și secundară). Raportul care trebuie reevaluat, reinterpretat și valorificat pedagogic este cel dintre variabilele dependente de elev, care generează „conduita de abandon” (disponibilitatea pentru învățare, rezultatele școlare, relațiile cu colegii) și variabilele independente de elev (calitatea mediului educațional al familiei, al comunității locale, al școlii, al clasei de elevi; potențialul psihologic cognitiv și noncognitiv; starea sănătății) [22, p.12].

Absenteismul școlar în *teoria excluderii* este descris ca un rezultat al experiențelor negative trăite de elev în mediul școlar, responsabil integral, pedagogic și social, de eșecul acestuia, exprimat în formă externă. Limita acestei teorii constă în confuzia pe care o întreține între simptomele indirecte și cauzele directe ale abandonului școlar. Aceste cauze sunt situate la două niveluri: în interiorul și în exteriorul școlii [22, p.12].

Teoria educației centrate pe elev reprezintă un demers-cheie în construcția unui concept al

diminuării absenteismului școlar. De regulă, abandonul/ absenteismul școlar sunt foarte personalizate. Influența diferitor factori asupra absenteismului școlar acționează/ interacționează diferit în raport cu fiecare elev, cu particularitățile lui psihologice. Aceasta înseamnă că diminuarea acestui fenomen la fel trebuie să poarte un caracter individualizat/ personalizat. Centrarea pe elev în cadrul educațional oferă oportunități și mecanisme necesare de a realiza eficient procedurile de diminuare a absenteismului școlar, în primul rând, prin valorificarea următoarelor principii:

- *Principiul individualității.* Crearea condițiilor de dezvoltare a individualității celui care învață constituie sarcina principală a instituției de învățământ și a educatorului. Este necesar nu doar a determina/ identifica particularitățile individuale ale persoanei, dar și de a contribui la dezvoltarea lor. Prin acest principiu se pune în valoare subiectul acțiunii educaționale. Individualitatea specifică acelei persoane, care real deține anumite pârghii și le utilizează reușit în activitate, comunicare, relații. Din acest punct de vedere al vieții școlare, trebuie să ajutăm copilul să devină un subiect autentic al activității desfășurate în clasă, să creăm condiții de formare a experienței proprii. Realizarea corelației dintre subiecții acțiunii educaționale trebuie să fie un deziderat major al educatorului.
- *Principiul alegerii.* Fără alegere este imposibilă dezvoltarea individualității și a poziției/ ipostazei de subiect al acțiunii educaționale, autoactualizarea capacităților copilului. Din punctul de vedere al pedagogiei axate pe copil, este corect ca elevul să trăiască, să învețe și să se educe în condițiile posibilității de a alege, să dețină dreptul de subiect în alegerea obiectivelor, conținuturilor, formelor, metodelor și mijloacelor de organizare a procesului educațional și a activităților realizate în comunitatea de învățare, în clasa de elevi.
- *Principiul creativității și succesului.* Activitatea individuală și colectivă contribuie la identificarea/ descoperirea și dezvoltarea particularităților individuale și a unicității grupului de învățare. Datorită creativității, elevul își descoperă capacitățile sale, cunoaște părțile tari/ forte ale personalității sale. Atingerea succesului într-o activitate sau alta contribuie la formarea concepției pozitive de sine/ imaginii pozitive de sine, care stimulează realizarea de către elev a activității orientate spre autoperfecționare și edificarea *Eu-lui*.
- *Principiul încrederii și susținerii.* Ținând cont de acest principiu, trebuie să renunțăm la învățământul/ educația sociocentrică și la stilul autoritar. Este important a îmbogăți activitatea didactică cu tehnologii orientate spre o educație axată pe copil. Încrederea în copil, susținerea tendințelor lui de a se autorealiza și de a se automanifesta trebuie să substituie

cerințele excesive și controlul, dirijarea activității elevului de către profesor. Vom ține cont de faptul că nu influențele externe, ci motivația/mobilurile interne domină/ determină succesul în educație.

Următorul reper al educației axate pe elev este componenta tehnologică. Urmează să răspundem la întrebarea: *Cum organizăm și în ce mod realizăm procesul educațional?*

Pornind de la ideea că realizăm o educație nondirectivă, se pune accent pe dinamica dezvoltării personalității. Un astfel de demers pedagogic este eminent optimist. Valorificând concepția lui C.Rogers despre orientarea pozitivă a persoanei în dezvoltarea/ evoluția sa (idee lansată de J.J. Rousseau), strategia didactică va fi axată pe formarea necesității de a fi sine-însuși.

Tehnologiile aplicate vor favoriza învățarea experiențială care are următoarele caracteristici:

- este un angajament;
- răspunde inițiativei elevilor;
- se pune accent pe profunzime – dezvoltă comportamentul, aptitudinile și personalitatea elevului;
- elevul evaluează învățarea;
- mobilul motivației este curiozitatea înnăscută a elevului;
- este un învățământ autodeterminat care angajează persoana în acțiune;
- promovează o mare independență a spiritului;
- încurajează creativitatea, judecata autocritică și autoevaluarea;
- este în esență învățarea proceselor de învățare, învățarea cea mai utilă din punct de vedere social [46, p.15-17].

Analiza diferitor teorii și abordări cu referire la absenteismul școlar reprezintă un cadru de referință pentru fundamentarea unei concepții psihopedagogice de depășire a absenteismului școlar la adolescenți.

1.3. Factori de risc ai absenteismului școlar la adolescenți

În literatura de specialitate sunt analizați un șir de factori, interni și externi, care provoacă absenteismul școlar. În acest sens, trebuie să distingem, pe de o parte, argumentele pedagogice și, pe de altă parte, argumentele psihologice și sociale ale depășirii absenteismului școlar în funcție de particularitățile de vârstă ale elevilor.

Este știut că adolescența este perioada de formare a personalității viitorului adult, de aceea

perioada de chestionare, cunoscută ca fiind perioada relativismului, poate ajuta tânărul să afle cât mai multe. Valorile personale, persoanele apropiate, părinții, sunt puse sub semnul întrebării. Părinții sunt detronați, nemaifiind „buni” și „atotcunoscători la modul absolut, ci doar simpli muritori” [5].

Din punctul de vedere al dezvoltării cognitive, în cadrul stagiului de operații concrete, adolescenții sunt tributarii unui egocentrism comportamental, crezând că lumea este preocupată de propriile gânduri, așa cum sunt ei. Cu alte cuvinte, nimeni nu îi poate înțelege, sentimentele lor sunt unice; similaritatea dintre propriile trăiri și cele ale altora este opacă [5].

Tot în cadrul perioadei de tranziție a adolescenței apare fenomenul cunoscut ca pseudo-prostie, atunci când adolescentul amână luarea unei decizii prin luarea în calcul a tuturor posibilităților, ceea ce duce în final la amânare acesteia [5].

În adolescență, dezvoltarea cognitivă are loc în trei mari arii. În primul rând, tinerii adolescenți își perfecționează abilitățile de raționalizare, care implică cugetarea asupra unor opinii și posibilități multiple, cântărirea ponderii lucrurilor în mod ipotetic („Ce se întâmplă dacă...?”) și urmărirea unui fir logic al gândurilor. În al doilea rând, adolescenții încep să dezvolte abilități de gândire abstractă. În al treilea rând, aceste abilități sporesc capacitatea de reflecție asupra propriilor gânduri, alcătuind așa-numitul proces de metacogniție. Metacogniția permite tinerilor adolescenți să fie conștienți față de ceea ce simt și gândesc ei, dar și față de ceea ce simt și gândesc ceilalți. Metacogniția este de asemenea utilă pentru dezvoltarea strategiilor mnemotehnice, care facilitează învățarea și memorarea materialelor [165; 209].

În ceea ce privește dezvoltarea rețelei sociale, adolescentul, care ia contact cu noua viață de liceu, este supus unui proces de formare a unei noi identități personale și sociale. În acest caz ne referim la elevii din clasele a IX-a, care își schimbă grupul de prieteni și care doresc să fie acceptați de noua structură. De aceea, prietenii devin mai importante pe fondul diferenței care apare în unele cazuri între copii și părinți. Similaritatea însă nu pare ca fiind un criteriu absolut, ci doar unul relativ. Adolescenții nu aleg în mod necesar să fie alături de cei care au orientări identice cu ale lor, ceea ce implică o recunoaștere sporită a diversității pe care o presupune această vârstă [5].

Dezvoltarea socială și emoțională se întrepătrund. Prin raportarea la ceilalți, adolescenții câștigă o înțelegere a sinelui. Abilitățile necesare pentru gestionarea cu succes a emoțiilor și relațiilor includ: conștientizarea sinelui, conștientizarea socială, autoreglarea, abilitatea de a comunica cu alții pentru a construi noi relații de prietenie [209]. Posibile cauze ale intensității emoționale sporite în adolescență sunt relaționate cu dezvoltarea creierului în sensul în care creierul adolescentului este

sensibil la recompense imediate [217]. Prietenii devin reperele și punctele de sprijin ale adolescentului. În dorința de a se cunoaște pe sine, adolescentul adoptă cât mai multe comportamente, fiind dornic să încerce cât mai multe experiențe, cât mai variate și inedite. Experiențele de limită, situate cumva la granița celor încurajate de societate, sunt foarte tentante pentru adolescent, pentru că îl ajută să-și testeze mai bine limitele.

Pe parcursul vieții, omul în procesul luării deciziilor personale este supus mai multor presiuni: din partea familiei, a prietenilor, a persoanelor cu autoritate (profesori, șefi, persoane mai vârstnice). Persoana adultă ia propriile decizii ținând cont, în primul rând, de interesele sale, care uneori pot coincide cu dorințele familiei sau ale prietenilor, iar altele pot să nu coincidă. Adolescentul fiind foarte nesigur de ceea ce este el și ceea ce vrea de la viață, este mai sugestiv față de ceilalți, dar nu față de toți, ci mai ales față de cei din grupul de prieteni. El consideră persoanele adulte ca fiind ușor conservatoare și rigide și creează un fel de front comun cu cei de aceeași vârstă împotriva generațiilor adulte. De aceea, adolescentul este mai influențat de părerile celor de aceeași vârstă, de grupul de prieteni, decât de familie, profesori sau persoane vârstnice. Prezentarea de sine joacă un rol extrem de important drept competență socială în dezvoltarea sinelui adolescentului și este o resursă importantă în satisfacerea nevoii de apreciere [13].

Dezvoltarea autonomiei adolescenților este extrem de importantă și înseamnă deseori experimentarea diferitor moduri de gândire, comportament sau credințe. Deși pentru confruntarea cu întrebările de tipul "Cine sunt eu acum?" ea nu este întocmai confortabilă, este necesară pentru obținerea autosuficienței mai târziu în timp. De asemenea, dezvoltarea simțului de competență este esențială pentru adolescenți, deoarece le provoacă o imagine despre sine care comunică faptul că sunt buni la ceva sau că și-au atins obiectivele [128].

Adolescenții nu stau prea mult să se gândească înainte de a întreprinde ceva, mai ales dacă și părinții lor au făcut același lucru. Chiar dacă adolescenții își pun și ei multe întrebări, o fac de obicei după ce au acționat. Există și adolescenți timizi, există și adolescenți chibzuiți, însă cei mai mulți sunt orientați spre acțiune, spre a face rapid cât mai multe lucruri.

Fragilitatea afectivă a adolescenților ține de transformările care au loc la această vârstă. Adolescenții se transformă, atât fizic, cât și psihic, la fel cum și societatea își schimbă optica față de ei: nu-i mai consideră copii dar nici adulți. Această situație îi bulversează: vom avea treceri rapide de la bucurie la tristețe, de la euforie la deprimare. Adolescentului îi trebuie un timp până când se va obișnui cu sine, se va cunoaște și se va accepta. Este nevoie de o perioadă de acomodare cu noul statut

– acela de a nu mai fi copil, ci un tânăr care în curând va deveni adult. Astfel, putem afirma că adolescența este o perioadă în care echilibrul afectiv este mai fragil.

Toate schimbările menționate mai sus sunt subsumate unor schimbări cerebrale intense. În mod interesant, două dintre funcțiile primare ale creierului se dezvoltă în ritmuri diferite. Cercetările recente cu privire la dezvoltarea creierului indică faptul că partea creierului care este responsabilă pentru recompense și comportamente de risc, și anume – sistemul limbic, se dezvoltă puternic în adolescența timpurie. Pe de altă parte, regiunea cerebrală care controlează impulsurile și care este utilizată în antrenarea perspectivelor pe termen lung se maturează mai târziu. Această discrepanță poate explica de ce tinerii aflați la perioada adolescenței sunt mai sensibili la riscuri, la presiunea grupului, au autocontrol mai scăzut, au stări emoționale schimbătoare etc., toate acestea fiind aspecte care pot constitui factori de risc pentru absenteismul școlar [217].

Absenteismul școlar reprezintă un fenomen complex, cu multiple cauze și factori de risc interconectați, care explică particularitățile acestui comportament problematic. Identificarea în literatura de specialitate a constructelor relaționate absenteismului, dar și a relațiilor dintre aceste constructe, oferă o înțelegere exhaustivă asupra fenomenului, construind cadrul pentru intervențiile preventive și curative eficiente și de impact. Astfel, aspectele psihologice individuale, cele sociale sau comunitare se întrepătrund în cazurile particulare de absenteism, având de multe ori consecințe grave, precum abandonul școlar. Acesta este argumentul pentru care cauzele absenteismului școlar au fost studiate extensiv.

Studiile arată că rezultatele variază în funcție de metodologia folosită. De exemplu, dacă metodologia folosește ancheta în școală, împreună cu instrumente de autoevaluare pentru elevi, coroborate cu informații obținute de la părinți sau profesori, rezultatele relevă des diferențe semnificative în consecințele acestor lucruri, precum extinderea absenteismului permis de părinți.

K.Reid [192], într-un studiu desfășurat pe un eșantion de 128 de absenți persistenți și pe două grupuri de control combinate ($n = 384$), a raportat faptul că factorii ce aveau legătură cu contextul școlar, precum intimidarea, curriculum-ul sau metodele slabe de predare sunt principalii factori într-o majoritate de cazuri de absenteism. Cu toate acestea, fiecare caz trebuie tratat individual, în propriul său context social, psihologic și instituțional.

K.Kinder menționează cele mai frecvent întâlnite cauze pentru absenteism:

- influența prietenilor și a celor din jur;
- relația cu profesorii, adesea acestora lipsindu-le respectul pentru elevi;

- conținutul și livrarea curriculumului;
- aspecte familiale (atitudinile părinților, probleme familiale);
- intimidarea;
- contextul din clasă, de exemplu: lipsa de control sau dificultățile de învățare ale elevilor [166].

Într-un alt studiu al psihologilor școlari, ca principali factori de risc pentru absenteism și chiul se menționează factorii personali, familiali sau din comunitate [165].

Factorii care influențează absenteismul școlar, percepuți și raportați de către elevi, nu surprind întotdeauna adevăratul punct de plecare pentru acest comportament și există riscul de a trata efectul fără să știm adevărata lui cauză dacă ne oprim aici.

R. Rumberger și colegii săi [197] atenționează asupra factorilor care prezic absenteismul școlar, factori care conturează două mari perspective:

- (1) perspectiva individuală – care se centrează pe factori individuali precum atitudinile, comportamentele, performanța școlară și experiențele anterioare ale elevilor;
- (2) perspectiva instituțională – care se centrează pe factori contextuali, precum familiile, prietenii și școlile, comunitățile din care provin elevii.

J.Golstein și alții au integrat o serie de factori din cercetările de la acel moment care contribuie la rate crescute de absenteism școlar, printre care se numără factori legați de mediul școlar, de mediul de acasă al elevului și factori ce țin de caracteristici individuale [147]. Ne vom opri asupra celor din urmă pentru a surprinde factorii psihologici care contribuie la absenteism.

Un prim factor este IQ-ul elevului, care corelează atât cu performanța școlară (reflectedă în notele acestuia), cât și cu absenteismul școlar, astfel încât elevii cu un scor IQ mai mic au o rată mai ridicată a absenteismului școlar, dar și note mai mici [148].

Un alt factor a fost identificat din studiul lui A.Platt și se referă la numărul de contacte sociale. Acesta arată că elevii cu un număr mai mare de prieteni au o rată mai scăzută a absenteismului școlar. Totodată, dovezile științifice legate de competența socială ca predictor al absenteismului școlar, integrate în review-ul lui J.Goldstein, susțin că un nivel mai scăzut de competență socială se asociază cu o rată mai mare a absenteismului [147].

Un alt factor ce ține de problemele de externalizare ale elevilor a fost identificat în studiul lui J.Lietz [173]. Acesta susține că elevii cu probleme de disciplină sunt cei care au cele mai scăzute rate de prezență școlară. În acord cu aceste rezultate este studiul lui M.DeRosier [133], care arată că elevii respinși de covârșnici au mai multe probleme de externalizare, mai multe probleme de internalizare

raportate de către profesori și rate mai ridicate de absentism. În mod similar, fenomenul de bullying sau hărțuirea sunt predictorii pentru rate crescute de absentism școlar pentru victime [162]. Există, de asemenea, o serie de cercetări care susțin relația dintre absentismul școlar și problemele de externalizare [158; 215].

În cercetările realizate de J.Goldstein [147] hărțuirea a fost înregistrată ca fiind un predictor pentru ajustarea psihologică a elevilor, care acționează ca moderator pentru rezultatele academice, având efect, inclusiv, în rata de absentism. Mai mult, elevii care au raportat o stimă de sine scăzută și un concept al sinelui academic mai slab dezvoltat au prezentat niveluri mai ridicate de absentism [130; 198], iar elevii care chiulesc sunt mai predispuși decât ceilalți să aibă un nivel mai ridicat al anxietății [195].

Literatura de specialitate bazată pe etiologia absentismului sugerează faptul că factorii asociați cu acesta sunt eterogeni în natura lor. Astfel, cercetătorii preocupați de această arie de specialitate privesc fenomenul absentismului școlar prin prisma formelor în funcție de trăsăturile de personalitate ale elevilor care absentează [119; 150; 157; 159; 179].

Printre tipurile de absentism asociate cu probleme de ordin psihologic de internalizare și de externalizare se numără chiulul sau refuzul școlar. J.Goldstein [147] dezvoltă definiția lui D.Guevermont [150], care menționează că „o distincție utilă între tipurile de absentism școlar persistent depinde de corelarea absentismului cu o clasă largă de comportamente antisociale și cu o activitate delictivă sau cu stări afective precum anxietatea, fără să existe comportament antisocial”. Astfel, prima parte a definiției se referă la chiul, iar cea de-a doua face referire la refuzul școlar [147].

J.Goldstein [147] prezintă o abordare comprehensivă asupra etiologiei psihologice a absentismului și asupra absențelor cronice. Aceste studii oferă un reper teoretic ca bază de cunoștințe pentru următoarele cercetări în domeniu și practici pentru a fundamenta intervențiile consilierilor școlari și ale psihologilor pentru a îmbunătăți rata de prezență școlară.

Psihologul K.Reid [193] menționează că elevii care chiulesc sau absentează persistent au concepte academice mai sărace, nivel scăzut al stimei de sine, caracteristici mai pronunțate pentru renunțarea la școală din diferite motive, niveluri mai ridicate de nevroticism și niveluri mai ridicate de comportament antisocial decât elevii de aceeași vârstă școlară, dar care frecventează școala. De asemenea, nu sunt agreeți de către ceilalți copii.

Pe de altă parte, nu toți elevii care absentează prezintă același risc de a ajunge să abandoneze școala. De exemplu, absentismul poate să fie văzut ca o activitate rebelă în care elevii se angajează

din dorința de autonomie, mai mult decât un indicator pentru comportamente problematice [183; 184]. Pentru elevii care sunt neimplicați academic și provin din familii, unde părinții nu se implică în viața lor academică, absenteismul poate fi un indicator pentru comportamente problematice, precum agresivitate, delincvență, consum de substanțe etc. [215].

O categorie aparte de factori care pot influența absenteismul școlar sunt *factorii individuali*, care țin de capacitatea personală a fiecărui elev de a reacționa, adică de resursele personale, de bogăția și calitatea schemelor de adaptare. Astfel, unii elevi au un potențial mai mare de adaptare exprimat prin maleabilitate, comunicare, toleranță la frustrare, acceptare a interdicțiilor, iar alții – unul mai redus, fiind mai intoleranți, mai rigizi, mai puțin permissivi în raportul cu ceilalți. În general, factorii individuali pot fi grupați în două categorii:

- ✓ factori constituționali dependenți de zestrea ereditară și de structura neuropsihică a copilului, cum ar fi: autism, hiperemotivitate, tendințe agresive;
- ✓ unele particularități ale personalității în formare, de exemplu: diferite tulburări de caracter sau atitudini negative formate sub influența unor factori nefavorabili ai mediului.

În ceea ce privește *factorii externi*, trebuie observat faptul că motivația elevului pentru învățare, perseverența acestuia în activitate și atitudinea sa față de școală sunt în strânsă relație cu realitatea psihopedagogică din școală, cu climatul afectiv din familie, cu gradul de dificultate al activității școlare impuse de profesori sau părinți.

Familia, prin tonalitatea și atmosfera sa afectivă, prin dimensiunea sa culturală și gradul ei de integrare socială, constituie un mediu educativ determinant. Dacă există dezacorduri sau tensiuni în mediul familial, acestea vor fi reflectate în conștiința copilului. Cerințele exagerate, manifestate de unii părinți față de copiii lor, favorizează eșecurile școlare, provoacă ceea ce se numește „intoxicație intelectuală”, care generează irascibilitate și chiar agresivitate în raport cu sarcinile școlare. Copilul își va dori să evadeze din acest mediu și astfel, ca ultimă soluție, va ajunge la absenteismul școlar.

Și mediul școlar poate prezenta uneori influențe psihopedagogice negative, care determină fenomene de dezadaptare școlară la elevi. Câteva dintre aceste posibile influențe negative sunt: sub- și supraaprecierea capacităților reale ale elevului. Un factor important al reușitei școlare a elevului îl reprezintă încrederea lui în forțele proprii. Aceasta este, în mare măsură, ecoul aprecierii profesorului, al încrederii pe care el o acordă elevului. Când exigențele profesorului față de un elev considerat submediocru sunt superficiale și formale, învățarea elevului respectiv devine formală și mecanică. La fel de dăunătoare este prin efectele sale și atitudinea de supraestimare de către profesor a posibilităților

reale ale elevului. Ca efect al supraaprecierii și al încrederii deosebite pe care o manifestă în capacitățile unui elev, profesorul îl supraîncarcă intelectual. Astfel, elevul va fi obligat să facă mereu față unei disproporții de ordin intensiv și calitativ între sarcinile și cerințele care îi sunt puse în față și propria rezistență nervoasă. Acest dezacord între cerere și ofertă îl poate determina pe elev să acționeze fie prin protest și respingere a exigenței, fie printr-o îndeplinire formală a acesteia.

O altă influență negativă este reprezentată de dezacordul care apare între profesor și elev asupra motivațiilor conduitei elevului. Între profesor și elev pot să apară dezacorduri importante cu privire la motivele reale care explică reușitele sau nereușitele școlare ale elevului [131].

Tot printre influențele negative se numără și conflictele individuale în cadrul clasei de elevi. Apariția unor stări de tensiune între elevii unei clase, ca urmare a competiției care se dezvoltă uneori între ei sau ca urmare a conflictului de interese dintre ei, poate duce la crearea unor subgrupuri și fracțiuni cu caracter închis, care nu comunică decât în cadrul lor strâmt și care se izolează de restul clasei [131].

De multe ori, ca să scape de presiuni, elevul încearcă să evadeze, văzând în fenomenul absenteismului școlar o cale de scăpare. Oricum, totul depinde foarte mult de modul în care elevii pot să își gestioneze problemele pe care le au și să le facă față, precum și de gradul de rezistență pe care îl prezintă în fața presiunilor.

În consecință, cele mai importante cauze ce pot conduce la absenteism școlar sunt cele de natură personală, familială, școlară și socioeconomică. Dintre toți acești factori, merită puși în discuție cei de natură personală. Mai ales că grupul țintă al cercetării noastre este constituit din elevi aflați la vârsta adolescenței. În esență, adolescența este o perioadă a căutărilor și a semnelor de întrebare în care persoana încearcă să-și formeze propria identitate și să își găsească un loc în societatea în care trăiește. În cazul în care influențele din jur sunt predominant negative și apar pe fondul insuficienței maturizării emoționale a adolescenților, aceștia vor experimenta diverse comportamente, unele indezirabile social, cum ar fi, de exemplu, fuga de la ore sau absenteismul școlar. Prin urmare, este foarte important ca adolescentul să fie motivat și consiliat, astfel ca atunci când trăiește diferite momente de criză educațională să știe să le gestioneze corespunzător.

Climatul școlar este un alt factor-cheie implicat în absenteismul școlar. Climatul școlar se referă la sentimentele elevului referitoare la conexiunea cu școala și cu gradul de suport pe care elevul îl simte în legătură cu nevoile academice, sociale și altele. Climatul școlar și conectivitatea pot de asemenea să includă management pozitiv al clasei, participarea în activități extracuriculare și

proceduri disciplinare tolerante. Măsura în care elevul se simte în siguranță, acceptat, valorificat și respectat la școală este un aspect-cheie al conectivității cu școala [121; 206].

Climatul școlar corelează moderat, dar semnificativ cu prezența școlară și corelează negativ cu absenteismul școlar. Studii empirice au dovedit corelația negativă dintre mărimea clasei și a școlii și climatul școlar [121]. Elevii din școlile mici cu ore mai competitive și care au o relație mai bună cu profesorii sunt mai puțin probabil să renunțe la școală. Plictiseala în școli și climatul școlar inadecvat sunt motive-cheie pentru care tinerii lipsesc de la școală și din cauza cărora părăsesc programele de după școală. Un climat școlar sărac poate fi legat de practici disciplinare dure și neflexibile, reguli rigide privind reintegrarea școlară, curriculum școlar slab adaptat pentru nevoile individuale sau interesele unui copil, predare sărăcăcioasă și relație profesor-elev deficitară, lipsa atenției pentru diverse probleme și practicile inadecvate ale managementului prezențelor [58; 161].

Implicarea parentală în progresul educațional al copilului este de asemenea legată de reușitele academice și de prezența la activitățile didactice. Nu există o definiție consensuală pentru implicarea parentală, deși majoritatea studiilor descriu acest concept prin comportamente, precum: cititul, prezența la ședințele părinți-profesori, verificarea temelor, limită la vizionarea TV în noaptea de dinainte de școală, implicarea activă în dezvoltarea și progresul școlar al unui copil și monitorizarea prezențelor copilului. Implicarea parentală este un aspect-cheie pentru prezența școlară a copilului, dar variabilele familiale mai vaste sunt, de asemenea, un factor contextual de risc. Cercetări ulterioare au dovedit că familiile cu adolescenți cu comportament de refuz școlar sunt deseori marcate de coeziune slabă și conflict considerabil, detașare, izolare [122; 171]. Creșterea absenteismului școlar și a riscului de abandon au fost recent puse în legătură cu părinții alcoolici. Alți factori de risc includ divorțul, vecini problematici și rele tratamente. Studiile indică de asemenea faptul că cei care chiulesc și absenții persistenți provin de cele mai multe ori din cămine dezavantajate de circumstanțe sociale nefavorabile [151; 160; 193].

Predictorii specifici din perspectiva individuală cei mai des întâlniți în literatura de specialitate pentru absenteismul școlar pot fi grupați după cum urmează:

- *Un prim set* de predictorii este reprezentat de *performanțele școlare*. Realizările școlare sunt prima fațetă a performanțelor și constituie primul predictor al absenteismului școlar. Acestea sunt măsurate prin intermediul notelor și scorurilor la teste și reflectă absenteismul școlar în cazurile în care aceste realizări sunt la un nivel scăzut. Se presupune că slabele realizări sunt cauzate de efortul și abilitățile scăzute ale elevilor. Persistența este alt factor ce ține de

realizările școlare și se referă la gradul în care elevul renunță la școală și dacă mai apoi reia activitatea de elev. Tot aici intră și înscrierea la un alt liceu și astfel se presupune că persistența influențează absenteismul școlar datorită schimbării rețelei de suport social al elevului. Retenția informațiilor ca fațetă a performanței școlare și transformarea lor în cunoștințe prezice constant absenteismul școlar în sensul în care cu cât retenția informațiilor este mai mică, cu atât cresc și șansele de absenteism școlar.

- *Al doilea set* de predictorii individuali este restrâns sub umbrela *comportamentelor elevilor*. Primul predictor din acest set este angajamentul. Acesta este surprins prin implicarea în activitățile academice – a fi prezent la ore, a realiza temele pentru acasă, a depune efort mental, a participa activ la ore etc. Angajamentul scăzut prezice rate crescute de absenteism școlar și de obicei are ca indicator absenteismul școlar, iar angajamentul crescut prezice o rată mai mare de absolvire. Devianța este un alt predictor al absenteismului școlar. Aceasta include consumul de droguri și comportamente de risc, dar și delincvența manifestată în afara școlii. Covârșnicii sunt un alt factor important pentru absenteismul școlar și își manifestă influența asupra atitudinilor și comportamentelor celorlalți. Studiile care arată cea mai puternică relație a covârșnicilor cu absenteismul școlar sunt cele care se axează pe comportamente delincvente.
- *Al treilea set* de predictorii individuali ai absenteismului școlar sunt *atitudinile*. Credințele, valorile și atitudinile elevilor sunt relaționate cu comportamentele și cu performanța lor școlară. Acești factori psihologici includ motivația, valorile, obiectivele și o serie de percepții ale elevilor – asupra sinelui și asupra propriilor abilități. Cele mai multe studii din literatura de specialitate din acest domeniu s-au axat pe percepțiile asupra propriei persoane, precum: stima de sine, conceptul de sine și locusul de control. Obiectivele se referă la valorizarea activității școlare ca fiind instrumentală pe termen lung. Un indicator folosit în mod comun ține de așteptările educaționale, iar la nivel de liceu a fost dovedit prin studii că nivelurile ridicate de așteptări educaționale se asociază cu o rată scăzută a absenteismului școlar. Percepțiile despre sine țin și ele de al treilea set de predictorii, dar sunt, mai degrabă, precursori importanți ai motivației și angajamentului. Puține studii care s-au centrat pe percepțiile sinelui în relație cu absenteismul școlar, iar, în principal, cele care s-au focusat pe locusul de control extern – atribuirea controlului asupra propriului destin unor factori externi mai degrabă decât interni – au demonstrat corelații semnificative cu absenteismul școlar.
- *Ultimul set* de predictorii ai absenteismului școlar include *caracteristicile demografice* ale

zonei de proveniență a elevilor, sănătatea elevilor și experiențele trecute legate de școală, pentru care datele din literatura de specialitate sunt mixte, unele indicând o relație semnificativă (în sens negativ pentru fiecare) dintre predictorii și absenteismul școlar.

Absenteismul, ca și fenomen problematic, este definit ca situație în care un elev lipsește la minimum 10% dintre activitățile școlare, cu orice motiv, atât motivat, cât și nemotivat [198]. Constatăm, totuși, că nu există un consens absolut în definirea absenteismului. Monitorizarea în școală a elevilor care absentează este utilă pentru a identifica cazurile problematice de risc de abandon școlar [28].

În această ordine de idei, constatăm că absenteismul este un predictor puternic pentru o serie de rezultate indezirabile în adolescență, precum eșecul școlar, renunțarea la școală, consumul de substanțe, delincvența. De reținut este faptul că absenteismul este un predictor puternic pentru renunțarea la școală, dat fiind faptul că de obicei înainte de a renunța la școală elevii absentează tot mai mult [28].

Abandonul școlar este definit ca incapacitatea elevului de a finaliza studiile la care este înscris. Din cauza eșecului de a finaliza liceul, elevii absenteiști experimentează o serie de rezultate negative înlănțuite. Totodată, absenteismul școlar implică și costuri pentru societate. Așadar, factorii ce provoacă absenteism școlar sunt de natură internă și externă, structurați pe dimensiunea psihologică, socială, educațională, culturală, economică, demografică.

La rândul său, fiecare factor dispune de influențe și manifestări specifice, ceea ce ne va permite să argumentăm mai obiectiv demersul conceptual și praxiologic al cercetării.

1.4. Concluzii la Capitolul 1

Rezumând cercetările de specialitate, realizate în plan național și internațional, putem face o serie de concluzii referitoare la problematica absenteismului școlar: în primul rând, absenteismul școlar este influențat de factorii educaționali, psihologici, economici și socioculturali, familiali și individuali; în al doilea rând, consecințele absenteismului/ abandonului școlar sunt aceleași în plan mondial, inclusiv în România și în Republica Moldova, și vizează, cu predilecție, producerea dezadaptării psihosociale.

Prin investigația teoretică realizată s-a constatat că absenteismului școlar este un fenomen complex, manifestat printr-o diversitate de forme, evidențiate pe trei niveluri de abordare: *social, psihologic și pedagogic/ educațional*.

În plan social, absenteismul școlar este abordat din perspectiva *microstructurală*, care implică analiza rapoartelor negative instituite între elevi și structurile sociale și din perspectiva *macrostructurală*, care presupune analiza cauzelor absentei școlare în contextul crizelor sociale și educaționale.

Din perspectiva psihologică, absenteismul școlar este abordat prin prisma multiplelor cauze, aflate în conexiune cu dinamica negativă a personalității elevului, la nivel individual și în raporturile sale cu școala, familia, comunitatea: motivația pentru învățare, imaginea de sine, atitudinea față de sine și mediul școlar și social, inteligența școlară și socială, angajamentul față de școală, autoeficacitatea, probleme sociale și emoționale etc.

În plan pedagogic, absenteismul școlar este abordat ca consecință a influenței strategiilor deficitare ale profesorilor, managementului clasei, climatului școlii, gradului de implicare a elevilor în activități de învățare, dar și ca posibilitate de a rezolva contradicțiile care generează acest fenomen.

În condițiile unor cerințe educaționale și sociale tot mai înalte, riscul pentru absenteismul școlar în rândul adolescenților este tot mai crescut, motiv pentru care intervențiile pe acest segment sunt esențiale. Depășirea absentei școlare trebuie să aibă în vedere intervenții complexe, structurate într-un Program psihopedagogic integrativ care să se adreseze cât mai multor factori de risc la nivel individual, social, familial și educațional.

Analiza diferitor abordări, teorii și practici cu referire la absenteismul școlar ne-a permis să deducem și să formulăm reperele conceptuale și praxiologice de depășire a acestui fenomen în instituțiile de învățământ de tip liceal.

2. REPERE CONCEPTUALE ȘI PRAXIOLOGICE DE DEPĂȘIRE A ABSENTEISMULUI ȘCOLAR

2.1. Conceptualizarea depășirii absenteismului școlar în instituțiile de învățământ tip liceal

Demersul conceptual al cercetării privind depășirea absenteismului școlar se axează pe analiza diferitor abordări și experiențe internaționale ale acestui fenomen și pe constatarea că absenteismul școlar nu este rezultatul acțiunii unui singur factor, ci a unui complex de cauze aflate în relații de interdependență. Dintre cei mai influenți factori amintim cei de natură personală, familială, educațională, culturală, socială, demografică etc. Totodată, noi ne axăm pe ideea că absenteismul școlar nu este rezultatul clar doar al influențelor produse în școală, ci și al celor externe.

De exemplu, nereușita școlară poate fi considerată unul dintre factorii principali ai absenteismului, însă acesta poate apărea și pe fundalul influențelor negative ale familiei, străzii sau mass-media. În acest sens, absenteismul școlar, în viziunea noastră, este un proces de durată și nu un eveniment ce se produce spontan.

Din perspectiva educațională, absenteismul școlar se definește printr-o *etapă de pre-criză* (când apar premise, semne care pot provoca absenteismul), prin *etapa de criză educațională* propriu-zisă (când absenteismul se produce într-o formă manifestată) și prin *etapa de post-criză* (când se evaluează consecințele/ rezultatele și se fac concluzii și intervențiile respective) [73].

Absenteismul școlar rezidă în conduita evazionistă a elevilor, care arată lipsă de interes, motivație, încredere în instituția de învățământ, se caracterizează ca o devianță și poate prelua diferite forme de manifestare: selectiv, generalizat etc.

Această definiție a absenteismului școlar, dar și modalitățile de diminuare a acestui fenomen au la bază un cadru conceptual dedus din diferite perspective: *pedagogică, psihologică, socială*, dar și *managerială*.

În contextul acestor perspective este evident faptul că manifestările și cauzele absenteismului elevilor de diferite vârste pot fi de natură diferită. În acest sens, adolescența este perioada de formare a unei noi identități personale și sociale. Adolescenții se transformă atât fizic, cât și psihic. Autonomia adolescenților este extrem de importantă pentru ei și se manifestă deseori foarte neașteptat. Aceasta se referă, în primul rând, la manifestarea echilibrului lor afectiv, care este foarte fragil.

Reieșind din particularitățile de vârstă ale adolescenților, dar și din analiza diferitor factori ce

provoacă absenteismul școlar (prezentate pe larg în paragraful 1.3) noi am clasificat factorii respectivi și i-am prezentat într-o taxonomie (a se vedea Figura 2.1). Conceptul taxonomiei factorilor ce provoacă absenteismul școlar se axează pe următoarele prevederi teoretice:

1. Taxonomia dată include un sistem de factori-nucleu în interconexiune și intercorelare, care au un caracter variabil, a căror influență asupra provocării absenteismului școlar este determinată de contextele reale, dar și de particularitățile individuale ale elevilor absenteiști.
2. Taxonomia factorilor absenteismului școlar reprezintă și un temei de stabilire a corelațiilor acestora în procesul de diagnosticare a cauzelor absenteismului la fiecare elev în parte și individual.

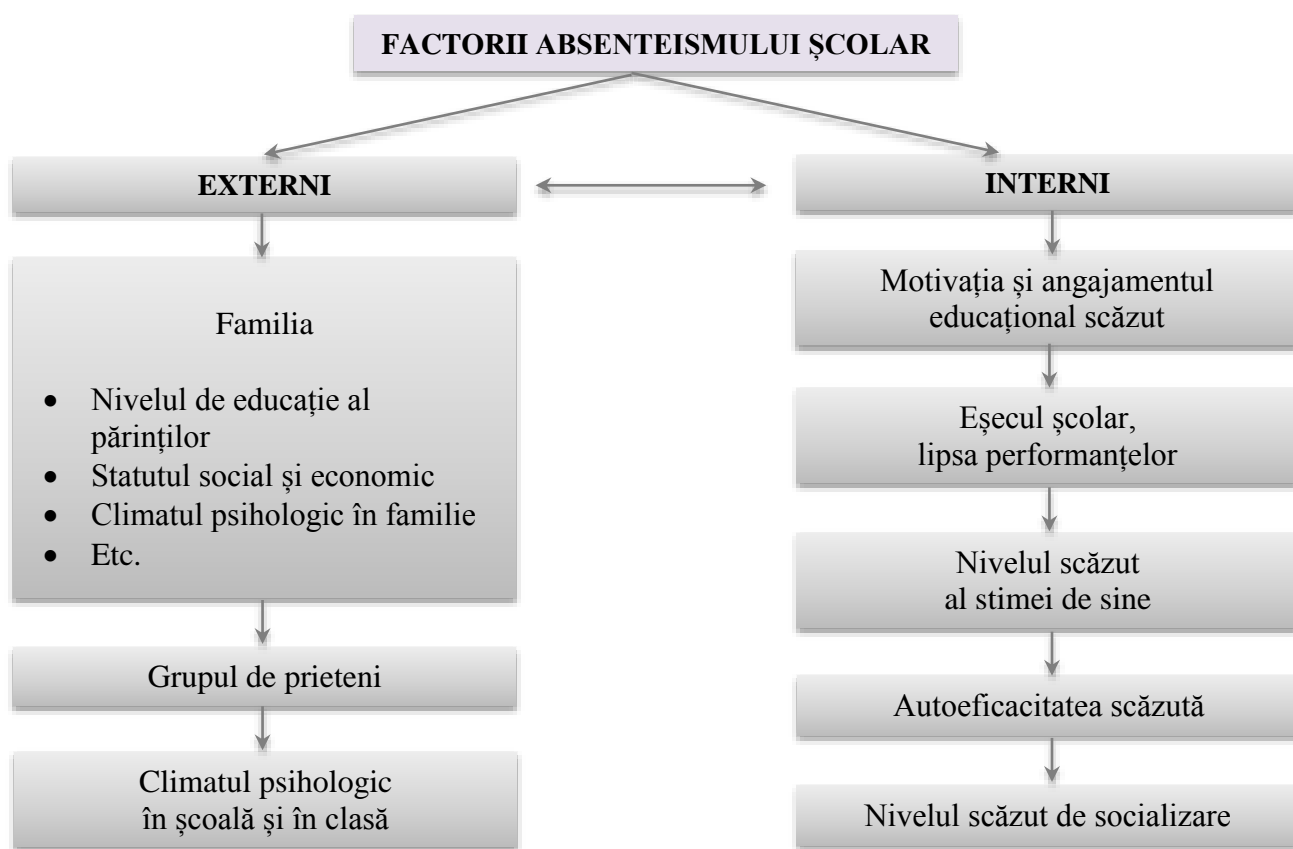


Fig.2.1. Taxonomia factorilor absenteismului școlar

Așadar, analiza factorilor absenteismului școlar în interacțiunea lui, în raport cu contextele reale și particularitățile de vârstă ale elevilor adolescenți, ne permite să deducem un principiu general de depășire a acestui fenomen – *principiul corelării contextuale a factorilor ce generează absenteismul școlar*.

Valorificarea acestui principiu în cadrul praxiologic al depășirii absenteismului școlar generează, la rândul său, următoarele acțiuni:

- diagnosticarea cauzelor absenteismului școlar pentru fiecare elev individual;
- identificarea cauzei/ cauzelor dominante a/ ale absenteismului școlar;
- identificarea cauzelor aferente și stabilirea rolului acestora;
- elaborarea unor strategii educative de depășire/ diminuare a absenteismului școlar în raport cu specificul influenței factorilor externi și interni asupra fenomenului dat, dar și în raport cu particularitățile de vârstă ale elevilor liceeni.

În contextul acestor factori, activitatea psihologică de depășire a absenteismului școlar este legată de aspecte negative, condiționate inclusiv de deficiențele procesului de învățământ: nivelul scăzut de motivație pentru învățare, nivelul scăzut de stimă de sine, lipsa interesului față de una sau mai multe discipline de învățământ, nivelul scăzut al autodeterminării și al autoangajamentului educațional etc.

În acest context, perspectiva psihologică poate fi valorificată prin prisma mai multor teorii și abordări referitoare la depășirea absenteismului școlar (*a se vedea* paragraful 1.2).

Una dintre aceste teorii ține de cadrul motivațional. Motivația reprezintă un ansamblu de mobiluri sau de stiluri înnăscuți sau dobândiți, conștientizați sau neconștientizați, intern: sau externi – atracții, trebuințe, tendințe, afecte, interese, intuiții, idealuri – care determină și susțin realizarea anumitor acțiuni, fapte, atitudini.

Motivația îndeplinește multiple funcții în contextul conduitei și activității: dinamizare, coordonare, direcționare a reacțiilor, a actelor comportamentale, inclusiv a activității de învățare. Abordarea motivației prin prisma interacțiunii indivizilor într-un context social (familiei, școlii sau clasei de elevi) ne permite să deducem acele oportunități/ mobilități ale acestui fenomen, care pot fi valorificate în construcția acțiunilor de depășire a absenteismului școlar. Este cunoscut faptul că cauze, precum: lipsa performanțelor în procesul de învățare, nivelul scăzut de relaționare cu colegii și profesorii, neîncrederea în forțele proprii, interesul scăzut față de una sau mai multe discipline școlare (alături de multe alte), influențează puternic comportamentul elevilor și, ca consecință, provoacă absenteismul școlar. Deci, dezvoltarea motivației pentru învățare, colaborare și relaționare cu colegii, dezvoltarea încrederii în sine va avea și funcția unui mecanism de depășire a absenteismului în instituțiile de învățământ.

Așadar, conceptul de motivație și valențele acestuia, privind direcționarea unor comportamente ale elevilor ne permite să deducem următorul principiu de depășire a absenteismului școlar – *principiul valorificării mecanismului motivațional (psihologic)*.

Acest principiu poate fi dezvoltat prin aplicarea teoriei realizării scopurilor (A.J. Elliot, M.A. McGregor, T. Urđan, C. Midgley) și a teoriei autodeterminării (R.M. Ryan & E.L. Deci). Conform primei teorii, absenteismul școlar se asociază cu percepțiile elevilor asupra structurii scopurilor de performanță în clasa dată. Dacă scopurile elevilor sunt clar stabilite și conștientizate, atunci se creează condiții favorabile pentru obținerea performanțelor, care, la rândul lor, devin un mecanism de evitare a absenteismului școlar.

Conform teoriei autodeterminării, fiecare persoană pe parcursul vieții are nevoie fundamentală de împlinire, autonomie, relaționare etc.

În acest sens, pentru demersul nostru conceptual relevante sunt următoarele prevederi: *rolul trebuințelor externe; centrarea pe factorii contextuali din mediul educațional, valorificarea motivației extrinseci*.

Aceste prevederi constituie temeiuri pentru cadrele didactice de a dezvolta motivația la elevi, simțul răspunderii și al performanței ulterioare și, respectiv, de a depăși absenteismul școlar.

O altă teorie care poate fi privită ca mecanism psihologic de depășire a absenteismului școlar este *teoria lipsei de speranță învățate* (M.E. Seligman, L.Y. Abramson, D.Watkins).

Analiza acestei teorii (*a se vedea* paragraful 1.2) ne-a permis să formulăm unele prevederi teoretice ca parte componentă a demersului nostru conceptual. Conform acestei teorii, lipsa de speranță reprezintă expectanța că în viitor nu vor apărea rezultate dorite sau că vor apărea rezultate negative, ceea ce duce la pasivitate (dificultate cognitivă), la anxietate, ostilitate, stres (dificultate emoțională).

Pentru a înțelege mai bine acest fenomen și pentru a construi un mecanism de ridicare a speranței de învățare, ca factor de depășire a absenteismului școlar, noi ne-am axat pe modelul lipsei de speranță învățată, propus de D. Watkins, J. Hattie, P. Alexander (2009), care explică relațiile dintre factorii de risc, condițiile lipsei de speranță și comportamentele determinate de acestea în context școlar.

Modelul elaborat de noi poate fi privit ca un instrument valoros pentru înțelegerea condițiilor în care poate apărea resemnarea adolescenților, dar și a consecințelor pe care aceste experiențe negative le pot avea asupra motivației, conceptului de sine și, respectiv, asupra retragerii academice a

elevilor. În acest sens, propunem două strategii specifice, direcționate spre ridicarea speranței, implicare și ajutorare pe dimensiunea „*atribuirea cauzelor evenimentelor*” (valorificarea cauzelor pe care elevii le consideră generatoare de propriul eșec, dar și asumarea consecințelor acestora); pe dimensiunea „*atribuirea efortului*”, care se referă la obiectivele specifice, pentru soluționarea cărora elevii se angajează în activități de învățare și în conștientizarea importanței rezolvării cu succes a sarcinilor de învățare, ceea ce, la rândul său, stimulează încrederea în sine și satisfacția personală, fapt ce duce la depășirea absenteismului școlar.

Așadar, *teoria lipsei de speranță învățate*, teoria neajutorării învățate (M.E. Seligman 1975), teoria de expectanță – valoare (J.Eceles, A.Wigfield, 1994), analizate în capitolul 1, ne permit să complementăm principiul motivațional de depășire a absenteismului școlar cu următoarele prevederi: eliminarea factorilor de risc ce duc la scăderea/ lipsa speranței în obținerea performanțelor școlare reprezintă și un mecanism de diminuare a absenteismului în instituțiile de învățământ; intervențiile de reatribuire duc la ameliorarea efectelor provocate de expectanța lipsită de speranță învățată, inclusiv cu referire la absenteismul școlar.

Așadar, aplicarea ***principiului valorificării indirecte*** a mecanismului motivațional și a derivatelor acestuia generează următoarele acțiuni:

- stabilirea influenței demersului motivațional asupra manifestării absenteismului la fiecare elev în parte și individual;
- în dependență de intercorelarea cauzelor și de identificarea cauzelor dominante ce provoacă absenteismul școlar se stabilesc strategii individuale de depășire a acestui fenomen: *strategii pentru obținerea performanțelor, strategii de îmbunătățire a relațiilor cu colegii, strategii pentru dezvoltarea interesului pentru învățare, strategii de includere activă a elevilor în actul de învățare, strategii de ameliorare a efectelor provocate de lipsa speranței în obținerea rezultatelor pozitive în educație.*

Tot în cadrul perspectivei psihologice de depășire a absenteismului școlar pot fi valorificate și *teoriile anxietății* (analizate în Capitolul 1). Abordarea problemei anxietății în cadrul diferitor teorii ne permite să constatăm că anxietatea reprezintă un fenomen complex și dinamic, o trăsătură a personalității determinată de factori psihologici, sociali, biologici, dar și educaționali. Anxietatea ca trăsătură a personalității de a reacționa la amenințări și pericol și ca o stare legată de o anumită situație se manifestă diferit pe parcursul unui timp limitat. Anxietatea situațională influențează rezultatele activității, în cazul nostru ale activității de învățare și relaționare și inserție socială, ceea ce devine

factor ce provoacă și absenteismul școlar. În contextul abordării anxietății școlare, deducem și următorul principiu de depășire a absenteismului școlar – ***principiul reglării și diminuării anxietății școlare*** ca mecanism de depășire a absenteismului în instituțiile de învățământ.

Conceptualizarea depășirii absenteismului școlar din ***perspectiva socială*** se axează pe mai multe abordări și teorii, care interpretează direct sau indirect acest fenomen, identificând, în acest sens, două teorii de referință, analizate în Capitolul 1: *teoria social cognitivă a lui A. Bandura* și *teoria adaptării psihologice a lui H.J. Eysenck, G. Hartmann, J. Piaget*.

Așadar, *teoria social-cognitivă a lui A. Bandura* arată cum credințele elevilor despre probabilitatea succesului lor într-o anumită sarcină, competența lor și dezagreabilitatea rezultatelor asociate cu participarea lor la anumite cerințe influențează dorința lor de a se implica în anumite sarcini și care este nivelul de efort depus [117; 187; 204]. Mai mult, această teorie susține că o varietate de factori din mediu, inclusiv abilitățile relative ale colegilor, întăririle directe și vicariante, precum și caracteristicile profesorului, influențează aceste credințe.

În contextul acestei teorii identificăm rolul ***angajamentului educațional în diminuarea absenteismului școlar***. Aici ne axăm pe Modelul de participare-identificare al retragerii școlare al lui J.D. Finn [143], care definește constructul de angajament prin identificarea și participarea la școală. Identificarea se referă la un simț al apartenenței și la valoarea percepută a școlarizării. Participarea comprimă patru componente distincte care se întind de la minimum de angajament la maximum de angajament. Acestea sunt responsabilitatea la cerințe, participarea la inițiativele clasei, participarea la activități extracurriculare și la luarea deciziilor. Este de așteptat ca elevii care au un nivel de participare mai sporit să se identifice mai mult cu școala. În mod opus, absenteismul sau participarea scăzută prezice dezangajarea graduală și, într-o ultimă instanță, retragerea din școală.

Așadar, în constructul nostru – conceptul de prevenție a absenteismului școlar, noi introducem demersul de angajament educațional și sentimentul apartenenței școlare ca pași care contribuie la dezvoltarea individuală și socială în școală. Angajamentul educațional favorizează eforturile elevilor și promovează succesul academic personal. Apartenența școlară este atinsă atunci când elevii generează legături sociale cu covârșnicii sau cu autoritățile adulte din contextul școlar. Din această perspectivă, elevii care eșuează în a atinge aceste două obiective prezintă un risc ridicat de absenteism școlar.

Angajamentul este distins prin două componente: *academică* și *socială*. Angajamentul social este definit prin prisma comportamentelor precum prezența la ore, complianța la reguli și participare

activă în activitățile școlare. Angajamentul academic include atitudinile elevilor față de școală și abilitatea acestora de a îndeplini expectanțele de performanță. Pentru conceptul nostru, ambele tipuri de angajament sunt esențiale pentru înțelegerea procesului care stă la baza absenteismului școlar.

Prin conceptele de participare-identificare, angajament educațional, apartenență și angajament academic, putem concluziona că ambele comportamente și atitudini – componente ale angajamentului (academică și socială) sunt în mod egal importante pentru construirea unei viziuni de diminuare a absenteismului școlar.

Constructul de angajament față de școală este central în majoritatea teoriilor de absenteism școlar. Conceptualizările de mai sus percep angajamentul ca pe un proces care evoluează de-a lungul experienței școlare și are dimensiuni atitudinale, comportamentale, motivaționale, sociale, instituționale care sunt esențiale pentru procesul ce duce la absenteismul școlar [26].

Demersul privind angajamentul educațional poate fi privit ca un principiu de diminuare a absenteismului școlar.

Valorificarea acestui principiu necesită următoarele acțiuni:

- elaborarea unor programe individuale de implicare a elevilor absenteiști în activitățile de instruire și în cele extracurriculare;
- identificarea intereselor dominante ale elevilor absenteiști și crearea condițiilor de dezvoltare a acestora prin includerea activă în activitățile respective.

Analiza diferitor abordări/ teorii ale adaptării psihologice și școlare a elevilor, în cazul nostru – a elevilor de liceu, ne permite să deducem un set de prevederi conceptuale în calitate de repere privind fundamentarea demersului teoretic de depășire a absenteismului școlar.

Primul reper ține de definiția adaptării sociale: ”*Adaptarea socială* constă în potrivirea unei persoane cu mediul, în acordul dintre conduita personală și modelele de conduită caracteristice ambianței, în echilibrul dintre asimilare și acomodare socială. Deci, adaptarea socială este procesul prin care o persoană sau un grup social devine capabilă (capabil) să trăiască într-un nou mediu social, ajustându-și comportamentul la cerințele mediului vieții sociale. Ea se produce în raport cu un mediu nou, schimbat, indicatorul reușitei fiind faptul că subiectul se simte ca „acasă”, iar pentru ceilalți nu mai este străin” [99, p.22].

Al doilea reper ține de *adaptarea psihosocială*: ”Adaptarea psihosocială este un proces de armonizare optimă a interacțiunii individului cu mediul școlar, care permite acestuia să-și satisfacă

nevoile personale actuale în raport cu normele și experiențele sociale, caracteristice acestui mediu” [99, p.24].

Al treilea reper ține de definiția noțiunii de *adaptare socială*, care o privim ca parte integrantă a adaptării psihosociale, accentuând latura pedagogică/ educațională a acestui proces: capacitatea de a se adapta la procesele de învățare, la modele comportamentale, la stiluri de predare etc.

Substanța acestor definiții ne permite să identificăm elevii cu un nivel înalt de inadaptabilitate care, de regulă, manifestă și un nivel înalt de absenteism școlar.

În acest context, formulăm următorul principiu de depășire a absenteismului școlar – ***principiul facilitării adaptării școlare*** ca mecanism de diminuare a absenteismului în instituțiile de învățământ.

Valorificarea acestui principiu în procesul de depășire a absenteismului școlar necesită următoarele acțiuni:

- stabilirea particularităților de adaptare psihosocială/ școlară a elevilor de liceu;
- identificarea factorilor de adaptabilitate a elevilor de liceu;
- construirea unor strategii psihopedagogice de facilitare a adaptării psihosociale a elevilor de liceu și din perspectiva depășirii absenteismului școlar.

Perspectiva pedagogică de depășire a absenteismului școlar ține de mai multe abordări și teorii.

Teoria educației centrate pe elev reprezintă un demers-cheie al conceptualizării depășirii absenteismului școlar (*a se vedea* Capitolul 1). Se constată că decizia de a absenta la ore este una personalizată, dar și factorii ce generează acest fenomen/ proces acționează în raport cu particularitățile de vârstă ale elevului, cu particularitățile psihologice ale acestuia în genere. De aici deducem că depășirea absenteismului școlar trebuie să se axeze pe elevul concret, deci să poarte un caracter individualizat. Teoria educației centrate pe elev oferă oportunități și mecanisme necesare de a structura și de a realiza eficient procesele de depășire a absenteismului în instituțiile de învățământ, inclusiv în cele de tip liceal. În acest sens, deducem axele dominante ale educației centrate pe elev:

- elevul este privit ca subiect al actului de învățare, ca individualitate care trebuie dezvoltată;
- elevul învață în ritm propriu și la nivel de posibilitățile și interesele individuale;
- elevul este subiectul activ al actului de învățare, manifestând capacități de a lucra individual și în grup;

- creativitatea și succesul în educație sunt privite ca factori dominanți în formarea pozitivă a imaginii de sine, a încrederii în forțele proprii.

Valorificarea acestor demersuri/ axe în cadrul educațional devin și demersuri și instrumente eficiente de depășire a absenteismului școlar. În acest sens, aplicarea curriculumului școlar cu identificarea nevoilor elevilor absenteiști și stabilirea unor activități specifice devine cel mai evident demers pedagogic, care poate fi privit ca *principiul educației centrate pe elev* orientate spre depășirea absenteismului școlar.

Altă perspectivă pedagogică care ține de depășirea absenteismului școlar se referă la dimensiunea procesuală, acțională. Realizarea depășirii absenteismului școlar presupune participarea a trei actanți: elevi, părinți și cadre didactice/ psihologi. Însă, fiecărui dintre acești actanți îi revine roluri diferite. Elevul este subiectul principal al acestui proces, iar părinții și profesorii sunt cei care asigură intervenții psihopedagogice asupra elevului, autoformându-se anticipat sau paralel.

Fundamentarea și construirea unui cadru procesual/ praxiologic de depășire a absenteismului școlar având ca subiect principal elevul absenteist, presupune delimitarea acestui proces în componentă generală și componentă specifică/ specială.

Prima componentă ține de aplicarea curriculumului școlar în raport cu funcțiile sale principale, funcția de depășire a absenteismului școlar este una ascunsă, complementară. În acest caz cadrele didactice pot proiecta și implementa unele acțiuni specifice strict integrate în conținuturile curriculare, însă cu intenții de a diminua procesele de absenteism.

A doua componentă ține de construirea unui cadru praxiologic strict orientat la depășirea absenteismului la elevii de liceu.

Această abordare se supune legităților de formare a atitudinilor respective ale elevilor din perspectiva renunțării la absențe de la școală și presupune trei etape de influență psihopedagogică.

Prima etapă (fază) – de reflexie (de înțelegere) include în sine retrăirea diferitor stări, conștientizarea esenței acestora, conștientizarea eu-lui său, atitudinea față de lume (de alții). Orientările acestei etape țin de: stimularea autoconstruirii, determinarea perspectivelor, stimularea interesului, formarea abilităților analitice și de reflexie.

Important, la această etapă, este faptul ca elevul să nu se perceapă pe sine ca un instrument/obiect al unei voințe/ influențe externe, ci ca un subiect care își creează viața proprie.

Etapa a doua – valorică/ axiologică (de conștientizare). Înțelegerea și conștientizarea situațiilor/ contextelor permit elevului să formeze accepțiuni/ sensuri în sistemul de valori individuale și, drept consecință, se structurează relațiile cauză-efect și pozițiile de viață proprie.

Această etapă se caracterizează prin activismul cognitiv al elevului; importantă este cunoașterea teoretică a realității pe baza cunoștințelor obiective, dar și empirice.

Etapa a treia – de proiectare (proiectivă) presupune autoproiectarea și realizarea activității individuale și socialmente utile. La etapa dată educabilul se autoafirmă în activitate și se pune baza unui comportament liber, spontan.

Procesul educativ nu este liniar. Trecerea de la o stare la alta deseori se confruntă cu diferite obstacole – crize de proces (punctul de cotitură, luarea unor decizii). Criza nu este numai o barieră/o greutate, ci și o cotitură bruscă pentru a trece în altă stare.

Cunoașterea etapelor/ fazelor procesului educativ nu este de ajuns pentru a înțelege dinamica acestuia: important este de a identifica și a susține forțele interne/potențialul intern al educabilului privind dezvoltarea lui.

Prioritatea potențialului intern în autoformarea educabilului asigură dreptul acestuia de a face de sine stătător alegeri, de a lua decizii, dar și de a-și asuma responsabilități. Astfel, pentru autodezvoltare eficientă nu este destul a-i oferi educabilului libertatea alegerii, deoarece libertatea externă (renunțarea la metode autoritare în educație) nu-l face pe om să fie liber în interior (capabil să facă alegeri responsabile).

Abordarea mecanismului educației ca autodezvoltare presupune și un sistem de influențe pedagogice de diferit grad de participare a pedagogului. Una dintre formele acestei influențe poate fi numită *însoțire pedagogică*: crearea și dezvoltarea diversității de condiții pentru educabil de a lua de sine stătător decizii optime în diferite situații de viață. Strategia însoțirii pedagogice presupune diagnosticarea problemelor existente, a cauzelor acestora și, împreună cu elevul, căutarea soluțiilor pentru rezolvarea lor. Însă, în luarea deciziilor, prioritatea aparține elevului.

Pedagogul, în acest sens, aplică preponderent metoda consultării psihopedagogice, atât la etapa luării deciziei, cât și la etapa elaborării acțiunilor de rezolvare a problemelor.

Însoțirea pedagogică se caracterizează prin:

- abordare continuă și complexă;
- acceptarea priorității intereselor educabilului;
- optimism, comunicare dialogată;

- crearea situațiilor de succes, de autorealizare, autoformare etc.

O altă formă de influență educațională poate fi denumită *susținerea pedagogică*, când educatorul și educabilul împreună stabilesc interesele, orientările, posibilitățile și modalitățile de diminuare/ depășire a problemelor care împiedică autodezvoltarea ultimului. Această formă este mai concretă, dar și episodică și presupune o inițiativă mai mare din partea pedagogului în ajutorul educabilului, în primul rând, în situații de criză.

Nu se exclude din practica educativă și forma de *conducere pedagogică*, când pedagogul își ia inițiativa și responsabilitatea în organizarea activității educabilului privind rezolvarea problemelor de dezvoltare. Desigur, această formă de ajutor trebuie aplicată rar și în situații specifice; lacunele în acest caz pot provoca consecințe distructive.

Cel mai puternic stimul pentru autodezvoltarea educabilului este, desigur, mediul contextual, totalitatea condițiilor externe care creează situații de realizare a procesului educativ.

Caracterul situațional al educației este una dintre cele mai importante caracteristici ale acestui proces. În cazul dat, situația este privită nu ca totalitate de condiții, ci ca un sistem de condiții (circumstanțe externe), care influențează puternic asupra procesului educativ (devin factori care stimulează sau frânează condițiile autodezvoltării educabilului). Interconexiunea cu mediul devine o sursă importantă în autodezvoltarea individului, mijloc de asigurare a autorealizării și stimul pentru dezvoltarea continuă, pe parcursul întregii vieți.

Caracterul situațional al educației presupune o necesitate de analiză profesională a situațiilor pedagogice și determinarea variantelor optime de activitate.

Așadar, pentru a conștientiza esența procesului educativ/ acțiunilor educative, este necesar:

- a stabili logica procesului educativ (a pronostica dezvoltarea acestuia) și, pe această bază, a formula obiectivele educaționale;
- a descrie nivelurile/ stadiile acestui proces și componentele constituente în plan calitativ și cantitativ; ele devin temeuri pentru proiectarea etapelor influențelor educative;
- a descrie starea procesului educativ în situațiile de criză; cunoașterea caracterului crizelor și al blocajelor permite alegerea strategiilor optime de influențe pedagogice;
- a determina forțele interne și externe care asigură orientările autodezvoltării și ireversibilitatea procesului.

Analiza situației devine temei de proiectare a acțiunilor educative [47, p.64-66].

Influența psihopedagogică asupra elevului absenteist în cadrul acestor etape presupune atingerea unor finalități care pot fi stabilite în raport cu profilul elevului expus riscului de părăsire a școlii. Analiza factorilor ce provoacă absenteismul școlar, a particularităților manifestării absenteismului de către elevii liceeni ne-a permis să modelăm un profil al elevului absenteist (*a se vedea* Figura 2.2).

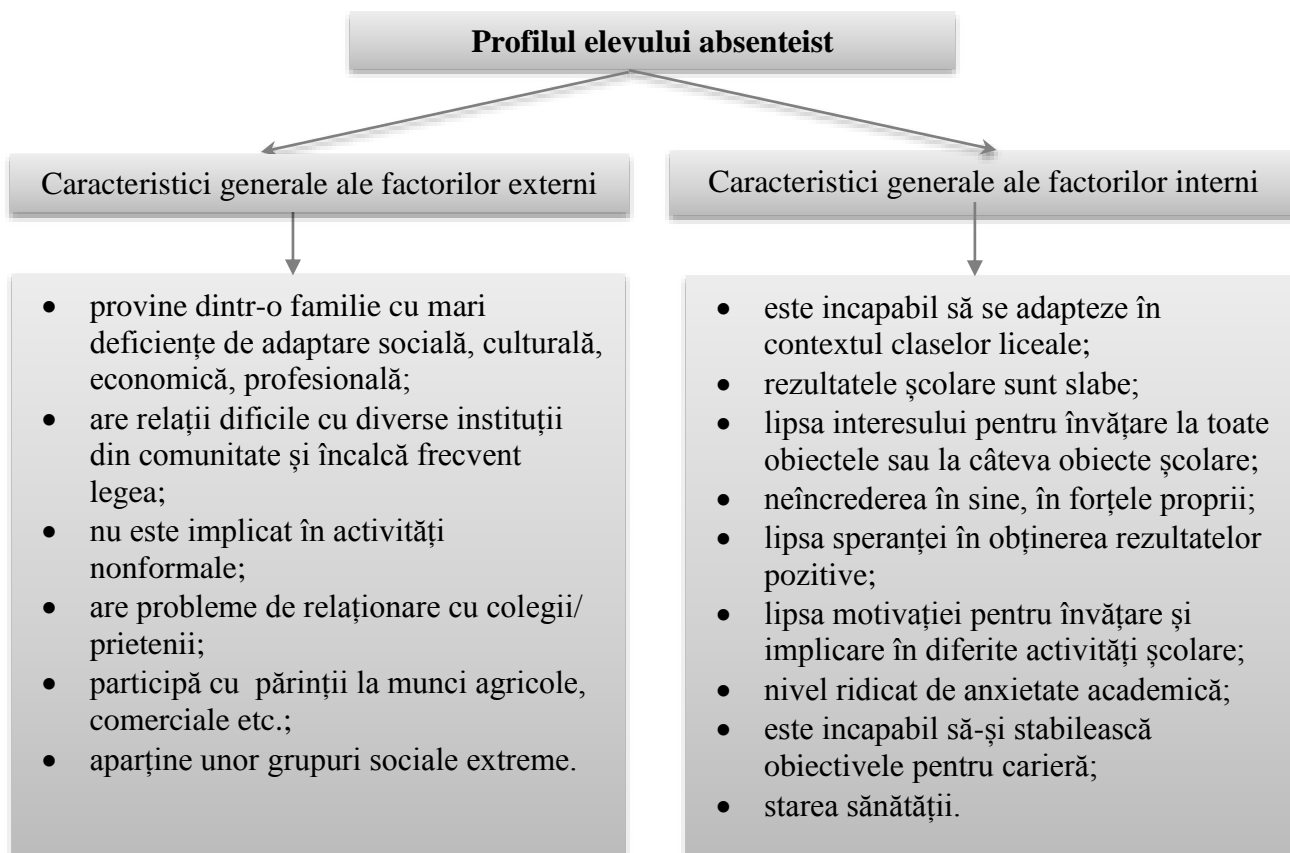


Fig.2.2. Profilul elevului absenteist

Profilul elevului absenteist prezentat de noi este unul generalizat, el trebuie adaptat în funcție de context și de particularitățile fiecărui caz în parte. În acest sens, profilul elevului absenteist deține un demers de formare a profilului unui elev nonabsenteist (finalitatea absolută).

Așadar, cadrul conceptual al depășirii absenteismului școlar include un ansamblu de prevederi teoretice, principii, strategii și finalități ale acestui proces și poate fi prezentat rezumativ și tabelar (*a se vedea* Tabelul 2.1).

Tabelul 2.1. Cadrul conceptual al depășirii absenteismului școlar în instituțiile de învățământ de tip liceal

Nr. crt.	Dimensiuni și demersuri conceptuale	Conținut și comentarii
1.	Absenteismul școlar ca fenomen pedagogic, psihologic, și social	<ul style="list-style-type: none"> • Absenteismul este un fenomen pedagogic negativ determinat psihologic și social, care constă în absența repetată a elevului de la activitatea de instruire, organizată în mediul școlar la o anumită disciplină sau la mai multe discipline de învățământ.
2.	Factorii ce provoacă absenteismul școlar	<p><i>Factori externi:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Familie cu dificultăți; • Comunitate neprietenoasă; • Grupul de prieteni cu dificultăți; • Climatul sociopsihologic inadecvat în școală și în clasa de elevi. <p><i>Factori interni:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nivel scăzut de motivare pentru învățare; • Interes și atracție scăzute pentru una sau mai multe discipline școlare; • Nivel scăzut de încredere în sine și de stimă de sine; • Nivel ridicat de anxietate academică; • Eșecul școlar; • Autodeterminare și autoeficientizare scăzută; • Nivel scăzut de socializare, adaptare psihosocială.
3.	Teorii și principii de depășire a absenteismului școlar	<ul style="list-style-type: none"> • Teoria factorilor; <ul style="list-style-type: none"> - Principiul corelării contextuale a factorilor ce generează absenteismul școlar; • Teoriile motivaționale; • Teoria realizării scopurilor; • Teoria autodeterminării; • Teoria lipsei de speranță învățate; <ul style="list-style-type: none"> - Principiul valorificării mecanismului motivațional în depășirea absenteismului școlar; • Teoriile anxietății școlare; <ul style="list-style-type: none"> - Principiul reglării și diminuării anxietății școlare ca mecanism de depășire a absenteismului în instituțiile de învățământ; • Teoria social-cognitivă a lui A.Bandura;

		<ul style="list-style-type: none"> - Principiul angajamentului educațional în depășirea absenteismului școlar; • Teoriile adaptării psihosociale (A.Rean etc.); <ul style="list-style-type: none"> - Principiul facilității adaptării psihosociale ca mecanism de depășire a absenteismului școlar; • Teoria educației centrate pe elev; <ul style="list-style-type: none"> - Principiul individualizării; - Principiul creativității; - Principiul alegerii; - Principiul încrederii; - Principiul învățării active; - Principiul realizării potențialului propriu și în ritm propriu; • Teoria deciziei (responsabilității individuale); • Teoria excluderii.
4.	Strategii și metode de depășire a absenteismului școlar	<ul style="list-style-type: none"> • Strategii de intervenții psihologice (traininguri etc.); • Strategii de intervenție pedagogică (studii de caz, brainstorming, conversații etc.); • Strategii pedagogice pentru profesori și părinți.
5.	Finalități privind depășirea absenteismului școlar	<ul style="list-style-type: none"> • Profilul elevului nonabsenteist.

Conceptualizarea depășirii absenteismului școlar în licee se axează pe o abordare integrală a problematicii: perspectivele pedagogică, psihologică, socială cu referire la toți actanții acestui proces: elevi, părinți, cadre didactice, psihologi, manageri. În acest sens, demersul conceptual fundamentat reprezintă un cadru de referință pentru elaborarea unui demers praxiologic de depășire a absenteismului școlar.

2.2. Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu

Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu este conceput în baza demersurilor conceptuale fundamentate psihologic, pedagogic și metodologic (*a se vedea* paragraful 2.1.) și reprezintă un construct praxiologic care include: argumente, obiective, metode și rezultate scontate.

De menționat că demersurile conceptuale și metodologice nu acționează izolat, ci într-o manieră interdependentă. La elaborarea Programului psihopedagogic de depășire și reducere a

absenteismului școlar noi am ținut cont de interconexiunea demersurilor/ elementelor respective, dar și de experiența elaborării unor astfel de programe.

Un prim asemenea program de intervenție psihopedagogică a fost propus de R.Chen [123]. Autorul a pornit de la premisa nevoilor economice ale elevilor cu risc ridicat de părăsire timpurie a școlii și a insistat pe acordarea unui sprijin financiar consistent acestor persoane. Realitatea a demonstrat, însă, că suportul financiar acordat nu în toate cazurile are efectele scontate, acest lucru depinzând, în opinia autorului, de experiența socioeconomică a persoanelor ori de originea lor etnică. În acest sens sunt cunoscute cazuri în care banii proveniți din fonduri speciale au fost redirecționați către alte nevoi ale persoanei. Așadar, chiar oferirea de bani reprezintă o nevoie stringentă ca performanță în educație. Însă, beneficiarii nu pot rezolva de sine stătător toate problemele, fiind necesare și alte soluții compensatorii de natură educațională, socială sau culturală.

Un alt program interesant a fost elaborat de Y.Lee și J.Choi [171], prin care autorii au încercat să propună o serie de intervenții psihopedagogice pentru diminuarea absenteismului școlar pornind de la cauzele care generează acest fenomen. În urma studiului literaturii de specialitate, timp de mai bine de 10 ani, autorii au identificat 69 de factori responsabili pentru părăsirea temporară a școlii de către elevi. Acești factori etiologici pot fi grupați în trei mari categorii: personali, școlari și de mediu. În consecință, întregul program de intervenție psihopedagogică propus de Y.Lee și J.Choi a fost construit în jurul acestor trei factori etiologici, fiind recomandate unele măsuri privind dezvoltarea și valorificarea potențialului de care dispune fiecare elev. Diversificarea ofertei educaționale și creșterea calității actului educativ, respectiv manipularea acelor factori de mediu pot contribui la optimizarea calității vieții elevilor și a familiilor lor. La doi ani de la implementarea programului, autorii au constatat o ameliorare semnificativă a ratei absenteismului școlar în rândul elevilor, ceea ce acreditează ideea de succes al unui astfel de demers.

Alt program interesant aparține cercetătorilor de la Departamentul Educație din cadrul Institutului de Științe ale Educației din SUA, aflați sub coordonarea lui J.Wexler și N.Pyle [223]. Autorii au identificat șase măsuri de intervenție psihopedagogică prin care poate fi diminuat absenteismul școlar:

1. Crearea posibilităților elevilor de a obține succes școlar.
2. Managementul comportamentului deviant și al emoțiilor negative.
3. Îmbunătățirea calității actului educațional ca premisă a succesului școlar.
4. Creșterea gradului de aversiune dintre școală, familie și comunitate.

5. Acordarea de sprijin economic familiilor aflate în dificultate.
6. Promovarea unor influențe socioculturale privind valorizarea educației formale.

Acțiunea interdependentă a acestor șase dimensiuni poate crea premise ale rămânerii elevilor în sistemul de învățământ, limitând comportamentele evazioniste școlare cu întregul lor arsenal de consecințe nefavorabile. Programul propus de K.Walters și G.L. Bowen [216] pune un mare accent pe rolul grupului în prevenirea și reducerea absenteismului școlar. Autorii au stabilit existența unei corelații semnificative între performanțele academice ale elevilor și suportul grupului școlar acordat fiecărui elev.

Astfel, studiile în domeniu dar și simțul comun indică faptul că într-o clasă dominată de relații interpersonale de tip “atracție” între elevi rezultatele la învățătură vor fi superioare unei clase în care predomină relațiile de respingere sau indiferență între elevi. Ca atare, K.Walters și G.L. Bowen și-au concentrat demersurile pe crearea unei atmosfere pozitive bazate pe acceptare și încredere între elevi, prin promovarea unor strategii de muncă în grup/ învățare prin cooperare. Rezultatele au demonstrat că o asemenea abordare are mare succes la orice vârstă, dar în special în perioada adolescenței, atunci când nevoia de afectivitate devine exacerbată pentru orice persoană [216].

Fenomenul absenteismului școlar este legat de obligativitatea elevilor de a frecventa un anumit nivel de școlarizare. Dovadă a acestei constatări sunt și prevederile legislative în vigoare care stabilesc, spre exemplu, că despre absenteism școlar se poate discuta doar până la clasa a X-a, adică atâta timp cât școlarizarea este obligatorie. Dincolo de acest nivel, putem discuta despre absenteism școlar doar în sens psihopedagogic.

Cu toate acestea, considerăm că unii autori [122] și-au concentrat atenția asupra absenteismului școlar în învățământul superior, propunând o serie de măsuri de intervenție psihopedagogică prin care studenții să fie determinați să participe cât mai conștiincios la cursuri. În esență, măsurile sunt similare cu cele promovate în învățământul preuniversitar și țin atât de creșterea calității actului pedagogic, cât și de posibilitatea oferită studenților de a se afirma și de a obține succes. Până la urmă, este important ca la orice vârstă cursanții să fie implicați conștient și activ în procesul propriei formări, astfel încât diploma obținută (care de multe ori primează în raport cu cunoștințele achiziționate) să fie validată de nivelul de pregătire atins de subiect.

În România, programul de intervenție psihopedagogică în vederea prevenirii și reducerii părăsirii timpurii a școlii este adaptat realităților țării, marcate preponderent de probleme de natură economică și socială. Constatăm că programele guvernamentale elaborate în ultimii ani s-au

concentrat mai mult pe acordarea unor ajutoare sociale destinate persoanelor vulnerabile. Măsura a avut menirea de a le oferi condițiile participării la educație cu norme sensibil egale cu ale celorlalți elevi.

Incontestabil, în anumite cazuri asemenea programe și-au atins scopul și i-au determinat pe elevii aflați în situație de risc să rămână în sistemul educațional până la absolvirea cu diplomă a ciclului școlar început. Există însă numeroase situații în care ajutoarele sociale nu rezolvă singure problemele elevilor cu risc de părăsire prematură a școlii, fapt ce înseamnă că se impune luarea unor măsuri de natură psihologico-pedagogice pentru sprijinirea acestor persoane.

Așadar, prezentarea unor experiențe în elaborarea programelor de depășire a absenteismului școlar ne-a permis să deducem unele prevederi pentru elaborarea programului nostru. Aceste prevederi se referă la:

- 1) *tipologia măsurilor/ activităților de depășire/ diminuare a absenteismului școlar;*
- 2) *stabilirea corelațiilor dintre factorii ce provoacă absenteismul școlar și măsurile de depășire a riscurilor.*

În abordarea *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar* propus este important să pornim de la câteva premise: un aspect, aparent fără vreo legătură cu programul în sine, este aspectul financiar. Orice intervenție de o asemenea complexitate presupune o serie de costuri care trebuie decontate de cineva, deoarece majoritatea elevilor care absentează masiv de la cursuri nu se bucură de un statut socioeconomic ridicat, rezultând că susținerea financiară trebuie să vină din altă parte. În ultima perioadă Uniunea Europeană împreună cu alți finanțatori au alocat fonduri nerambursabile consistente pentru prevenirea și reducerea absenteismului școlar. De acum revine responsabilitatea organizațiilor interesate să atragă aceste fonduri și să le gestioneze eficient în sprijinul elevilor aflați în situație de risc.

Un alt comentariu pornește de la premisa potrivit căreia elevii aflați în situație de risc cu privire la absenteismul școlar sunt încă înmatriculați în sistemul de învățământ. Așadar, principala sarcină a acestuia va fi să-i păstreze în sistem și să evite riscul părăsirii definitive a școlii înaintea absolvirii cu diplomă a ciclului școlar început. Acest lucru înseamnă că prin oferta educațională școala trebuie să își sporească gradul de atractivitate conștientizând elevii și familiile lor asupra utilității educației formale. Din păcate, de multe ori se creează o concurență artificială între această formă de educație și activitățile de loisir ori cele necesare pentru satisfacerea trebuințelor de bază ale elevului. Deși pare greu de realizat prin pârghiile de care dispune, școala ar trebui să se impună în raport cu celelalte

activități plăcute sau aducătoare de venit, iar Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar propus încearcă să ofere câteva soluții viabile în acest sens.

O altă premisă de la care pornim este cea potrivit căreia programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar se bazează pe aspecte de natură psihologică. Într-adevăr, fenomenul absenteismului școlar este mult mai complex și implică, inclusiv, intervenția de natură economică și socioculturală pentru sprijinirea elevilor aflați în dificultate și a familiilor acestora. Trebuie conștientizat faptul că intervenția asupra fenomenului limitativ doar la o singură dimensiune poate afecta reușita întregului demers. Pe de altă parte, școala însăși are pârghii de acțiune relativ limitate la aspecte de natură psihopedagogică, putând crește gradul de atractivitate a ofertei educaționale, dar neavând competențe în sprijinirea economică a elevilor sau a familiilor lor. Acesta este motivul pentru care în implementarea programului ne vom axa cu predilecție pe intervenția psihopedagogică, punctând doar cu caracter teoretic soluțiile pe care comunitatea le are la dispoziție pentru depășirea absenteismului școlar [34].

Pornind de la aceste premise, ne propunem în continuare să structurăm *Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar* la elevii de liceu. Acesta este reprezentat de însuși elevul aflat în situație de risc privind absenteismul școlar. Motivul pentru care recurgem la un astfel de demers este acela potrivit căruia orice program de intervenție psihopedagogică trebuie să țină cont de nevoile și particularitățile celui căruia i se adresează. Elevii cu risc în ceea ce privește absenteismul școlar reprezintă o categorie aparte de populație școlară, atât prin prisma problemelor de natură socioeconomică și culturală cu care se confruntă, cât și prin prisma trăsăturilor lor de personalitate. Pentru a înțelege mai bine fenomenul pus în discuție, trebuie să ne reamintim faptul că elevii care absentează masiv de la cursurile școlare o fac cel mai frecvent din nevoia de a-și sprijini familia în obținerea/ completarea unor venituri care să le asigure un trai decent, respectiv din motive culturale, religioase etc. Puțini sunt elevii care lipsesc masiv de la cursuri pentru a-și satisface nevoile personale ori pentru a se angaja în activități de loisir. Majoritatea absentează deoarece participă alături de familie la muncile agricole, la activitățile productive, casnice sau comerciale ale familiei, sub influența unor grupări sociale cu potențial delictogen sau în care se consumă diverse substanțe psihoactive (alcool, droguri etc), iar lista acestor motive poate continua și poate fi adaptată pentru fiecare speță în parte.

Pornind de la analiza caracteristicilor de personalitate ale elevilor aflați în situația de risc în ceea ce privește absenteismul școlar ridicat, ne propunem în continuare să analizăm succint

principalele componente care ar trebui să alcătuiască programul psihopedagogic în vederea limitării fenomenului studiat. În aceste condiții, obiectivul general al programului constă în depășirea absenteismului școlar în rândul populației școlare vulnerabile, prin facilitarea accesului acestei categorii de elevi la o educație formală și nonformală de calitate.

Obiectivele specifice ale *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar* sunt reprezentate de:

- informarea grupurilor școlare vulnerabile privitor la importanța rămânerii în sistemul educației formale, respectiv la efectele negative pe care le-ar putea avea părăsirea acestuia, fie și numai temporar;
- creșterea atractivității ofertei educaționale și a performanțelor academice ale elevilor care învață în școlile respective;
- dezvoltarea parteneriatului dintre școală, familie și comunitate prin conștientizarea importanței pe care o are educația formală, nonformală și informală în depășirea absenteismului școlar.

Considerăm că îndeplinirea acestor trei obiective poate acoperi numai parțial problematica pusă în discuție. Cu toate acestea, trebuie să acceptăm că limitele unui astfel de program sunt date de dificultățile de a cuprinde toți factorii ce ar putea influența fenomenul absenteismului școlar, motiv pentru care în implementarea lui practică vom avea în vedere cu predilecție elementele ce țin de dimensiunea sa psihopedagogică. După identificarea obiectivelor generale și specifice ale *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar*, considerăm importantă stabilirea factorilor/ agenților capabili să ducă la realizarea intervenției propriu-zise.

Identificarea factorilor menționați este, la rândul său, o acțiune extrem de laborioasă, deoarece etiologia absenteismului școlar este complexă, iar cea mai bună intervenție pentru limitarea unui fenomen este dată de acțiunea asupra cauzelor care îl generează. Studiul literaturii de specialitate analizat în Capitolul 1 indică faptul că etiologia comportamentului evazionist școlar (în care se include și absenteismul școlar) vizează cauze ce acționează la nivel personal, familial, extrafamilial și social [11; 67]. O primă constatare care rezultă de aici ar fi cea potrivit căreia factorii/ agenții care pot limita fenomenul absenteismului școlar ar trebui căutați la acest nivel. O a doua constatare se referă la faptul că factorii menționați sunt aceiași cu cei în general responsabili de realizarea educației (familie, școală, grup de apartenență etc), cu specificația că acțiunile lor trebuie adaptate obiectivelor noii situații. Ne propunem în continuare să trecem în revistă o parte dintre cei mai importanți factori care pot contribui la depășirea absenteismului școlar.

După cum am menționat, *familia* reprezintă cel dintâi factor care acționează asupra tinerei generații. Rolurile educative ale acesteia sunt multiple, mergând de la satisfacerea trebuințelor de bază (hrănire, îmbrăcare, odihnă, confort fizic și psihic) până la promovarea și introducerea subiectului în valorile grupului de referință, ajutându-l să se integreze optim în structurile acelu grup. Fiind mediul natural în care copilul se dezvoltă, familia are o funcție mai curând formativă și mai puțin informativă, exemplul părinților fiind urmat prin contagiune de către copii. Când climatul familiei este unul pozitiv, tonifiant, succesul educației are toate șansele să apară. Din păcate însă, în societatea „zgomotoasă” în care trăim familiei îi este din ce în ce mai greu să-și mențină unitatea și tonusul pozitiv. Pe de altă parte, până și rolul său educativ, unic și atotputernic, nu mai este de actualitate, în condițiile creșterii impactului pe care alți factori îl au în realizarea educației. Ce poate face familia pentru a interveni în cazul absenteismului școlar? Studiile răspund la această întrebare prin accentuarea angajamentului pe care familia trebuie să și-l asume și care se referă la: recunoașterea faptului că toți părinții, indiferent de venituri, nivelul de educație sau background-ul cultural, sunt interesați de educația copiilor lor și vor ca aceștia să facă față cu succes școlii; legătura dintre familie și comunitate în sprijinirea procesului de învățare/ formare a elevului, inițierea unor programe care să sprijine familiile în procesul de susținere a învățării copiilor de la grădiniță până la liceu (părinții pot fi depășiți de sarcinile școlare ale elevilor – de ex., temele pentru acasă – și de aceea nu pot monitoriza progresul și efortul copiilor), dezvoltarea profesională a cadrelor didactice pentru a putea lucra cu familiile, dezvoltarea unor relații de încredere și respect între familie și școală, asumarea unor responsabilități clare atât pentru familie, cât și pentru școală [156].

Școala constituie principala extensie cu rol educativ a familiei, aceasta reprezentând punctul de maximă confluență între instruire și educație. Pe de altă parte, prin activitățile didactice școala are menirea de a forma elevilor săi un set de competențe și de a le transmite o serie de conținuturi. Beneficiind de un personal didactic specializat, școala are menirea de a decide asupra finalităților educaționale ce trebuie îndeplinite, precum și a conținuturilor ce vor fi selectate (în acord cu o serie de criterii filosofice, științifice și psihopedagogice), predate elevilor (prin intermediul unor strategii didactice interactive care să determine învățarea de durată), respectiv evaluate (în acord cu modalitățile în care s-a realizat predarea și învățarea). Pe de altă parte, menirea formativă a școlii este determinată de valoarea de model de conduită pe care o au profesorii, de valorile care o guvernează, de relațiile care se stabilesc în interiorul ei etc. Școala este mediul unde elevul petrece cel puțin 4 ore pe zi și de aceea prin ansamblul activităților didactice și extradidactice propuse ea trebuie să aibă

valențe educative majore. Există foarte multe programe care se implementează la nivel național, regional, local sau instituțional pentru depășirea absenteismului școlar. Observarea comportamentului deviant al copiilor, politica școlii, discuțiile cu copiii și părinții lor, precum și formarea continuă a cadrelor didactice pot fi strategii eficiente de prevenire și depășire a absenteismului școlar pe care școala le are la dispoziție. Iată câteva strategii pe care școala le-ar putea adopta pentru a reduce absenteismul școlar:

- identificarea corectă a celor care absentează sau prezintă risc pentru absenteism școlar;
- monitorizarea performanței academice și a celei sociale;
- monitorizarea angajamentului și a sentimentului de apartenență la școală;
- individualizarea programei școlare și a procesului/ progresului în învățare;
- identificarea factorilor de risc și utilizarea unor metode specifice de diminuare a acestora;
- sprijinirea procesului de acomodare la cerințele școlare și a succesului școlar;
- oferirea unor servicii constante de consiliere școlară și psihologică;
- crearea unor echipe interdisciplinare pentru sprijinirea elevului în etape dificile și de tranziție;
- oferirea unor soluții de învățare alternativă.

Așa cum am menționat, pentru limitarea absenteismului școlar în rândul elevilor, factorii educaționali invocați în paragrafele precedente pot avea o dublă intervenție. Pe de o parte, ar fi vorba despre o intervenție nespecifică determinată de rolurile pe care le au familia, școala, grupul de apartenență și altele. Acești agenți îi pot asigura elevului aflat în situația de risc suportul material, moral, cognitiv sau psihoemoțional pentru a valoriza educația formală și a frecvența cursurilor școlare obligatorii. Pe de altă parte, ar fi vorba despre o intervenție specifică prin care factorii educaționali menționați își pot aduce aportul la depășirea și reducerea absenteismului școlar, fiecare în acord cu competențele cu care a fost înzestrat. La rândul său, intervenția psihoeducațională specifică se poate realiza prin măsuri preventive (de prevenire a fenomenului), respectiv, ameliorare (de corectare a lui, după ce acesta s-a produs). Problematika măsurilor de intervenție psihopedagogică, pentru limitarea absenteismului școlar în rândul elevilor, a fost pe larg dezbătută în literatura de specialitate și în paragrafele prezentei lucrări. De aceea, ne propunem să trecem în revistă o parte dintre aceste măsuri insistând doar asupra elementelor de noutate pe care programul propus le aduce din acest punct de vedere.

Punem accentul pe măsurile proactive luate în vederea prevenirii unor fenomene cu efecte negative, precum cele analizate în prezenta lucrare. Această abordare proactivă are potențial

semnificativ mai mare decât ceea ce regăsim, de regulă, în spațiul educațional românesc: măsuri de ameliorare și intervenție, adică reacția la efectele deja resimțite ale unor fenomene.

Cercetări de teren care au avut ca scop investigarea comportamentelor școlare deviate, au permis identificarea unor categorii de măsuri:

1. Elaborarea unor strategii de prevenire și combatere a comportamentelor școlare deviate și cuprinderea lor în documentele manageriale;
2. Elaborarea de către unitățile școlare a unor baze de date complexe și actualizate privind elevii cu potențial crescut de risc în raport cu diferite comportamente școlare deviate;
3. Asigurarea caracterului funcțional al comisiilor pe domenii și monitorizarea activității acestora de către conducerea școlii; aceste structuri pot fi foarte eficiente tocmai prin tratarea punctuală a unor probleme specifice (violența, absenteismul, sprijinul copiilor cu probleme sociale, consilierea familiei etc.);
4. Realizarea unor cercetări la diferite niveluri, pentru a avea date despre percepția diferiților actori educaționali asupra devianței școlare;
5. Asigurarea condițiilor pentru ca echipele transdisciplinare să desfășoare în școală activități eficiente;
6. Diversificarea registrului de activități extracurriculare propus de unitatea școlară, având în vedere caracterul formativ bine conturat al acestora;
7. Oferirea de către școală a unor servicii de consiliere a familiei cuprinse într-o strategie bine gândită, pentru a suplini lipsa educației instituționalizate a părinților;
8. Promovarea și întreținerea parteneriatelor cu diferiți actori educaționali, oferind astfel elevilor și părinților oportunități de învățare socială în contexte diferite [42].

Analizând aceste opt recomandări pot fi formulate câteva concluzii valoroase care să ne ajute în elaborarea *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar*.

Un prim set de măsuri ar viza identificarea de către școală (împreună cu echipa interdisciplinară, psihologul, etc.) a elevilor cu risc major de părăsire timpurie a școlii, precum și a cauzelor pentru care se întâmplă acest lucru. Acest gen de măsuri se pot concretiza în constituirea unei baze de date conținând “elevii-problemă”, respectiv într-o cercetare cu rol de a diagnostica nevoile cu care se confruntă acești elevi, precum și modalitățile cele mai eficiente de intervenție psihopedagogică.

Al doilea set de măsuri aflat la dispoziția unităților de învățământ vizează readaptarea ofertei

educaționale la particularitățile psihoindividuale ale elevilor și include promovarea unor activități extracurriculare atractive, consilierea psihoeducațională a familiilor elevilor aflați în dificultate, promovarea parteneriatului cu autoritățile publice locale etc. Pornind de la aceste realități și recomandări ale experților în domeniu și în acord cu obiectivele prestabilite, *Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar* propus se va concentra pe trei axe prioritare:

- *în primul rând*, implementarea unor activități de terapie cognitivă A și B pentru depășirea dificultăților de învățare cu care elevii s-ar putea confrunța și care i-ar putea determina să fugă de la ore;
- *în al doilea rând*, implementarea unor activități extracurriculare specifice educației non-formale pentru creșterea sentimentului de apartenență la grupul social, a gradului de atractivitate al școlii în raport cu alte activități preferate pentru caracterul lor de loisir;
- *în al treilea rând*, asigurarea consilierii psihoeducaționale a elevilor aflați în situația de risc și a familiilor acestora pentru conștientizarea importanței educației formale și absolvirii cu diplomă a ciclului școlar început.

Ne propunem în continuare să analizăm fiecare dintre aceste domenii, identificând și câteva posibile modalități concrete prin care acestea pot fi operaționalizate în practică.

Așadar, o primă direcție de acțiune în vederea reducerii riscului de absenteism școlar în rândul elevilor este reprezentată de implementarea unor acțiuni de terapie cognitivă A și B. Potrivit literaturii de specialitate, terapia cognitivă A presupune efectuarea de către elevi a temelor de acasă primite la școală, în vreme ce terapia cognitivă B se referă la efectuarea unor sarcini didactice suplimentare în afara orelor de curs obligatorii în vederea consolidării cunoștințelor achiziționate în clasă.

Pentru implementarea cu succes a terapiilor cognitive A și B, ar putea fi luați în considerare următorii pași:

- ✓ identificarea problemelor de învățare cu care se confruntă elevii cu risc de părăsire timpurie a școlii;
- ✓ stabilirea disciplinelor școlare la care se impune desfășurarea unor activități cu Terapie cognitivă A și B;
- ✓ identificarea resurselor umane, materiale și informaționale necesare și disponibile;
- ✓ reevaluarea tuturor problemelor de natură organizatorică (spații pentru cursuri, logistică necesară, aprobări etc);
- ✓ implementarea activităților de terapie cognitivă A și B prestabilite;

- ✓ evaluarea rezultatelor obținute.

Responsabilitatea pentru implementarea unor asemenea activități terapeutice le revine în primul rând profesorilor de diferite specialități aflați sub coordonarea psihologului școlar, iar durata implementării acestora este variabilă în funcție de gradul și tipul dificultății de învățare, vârstă și particularitățile psihoindividuale ale elevilor cu probleme. Activitățile se vor desfășura în afara cursurilor școlare obligatorii și ar putea dura câteva ore în fiecare săptămână. Rezultatele se vor vedea însă în timp și trebuie coroborate cu cele ale celorlalte două direcții de acțiune invocate în cadrul acestui program.

O altă posibilă direcție de acțiune în vederea reducerii absenteismului școlar în rândul elevilor o reprezintă implicarea acestora în diverse activități extracurriculare, cu scopul de a consolida cunoștințele dobândite în timpul cursurilor obligatorii și de a crește gradul de atractivitate al școlii prin crearea unor posibilități de aplicare a teoriei în viața reală. Principalele etape în implementarea acestei direcții de acțiune ar putea fi următoarele:

- ✓ Analiza nevoilor elevilor în funcție de vârstă, particularitățile psihoindividuale, nivelul lor de pregătire școlară etc.
- ✓ Identificarea posibilităților școlii și ale comunității de a implementa diverse activități specifice educației non-formale.
- ✓ Selectarea și implementarea acelor activități extracurriculare care corespund atât intereselor elevilor, cât și posibilităților reale ale școlii/ comunității.
- ✓ Evaluarea rezultatelor obținute ale unor asemenea activități extracurriculare pot fi numeroase: ecologizare, activități cultural-artistice, sportul, activități literare, sprijinirea unor familii aflate în dificultate sub aspect socioeconomic, lecții în aer liber etc. Responsabili pentru implementarea cu succes a acestor activități ar putea fi profesorii diriginți în colaborare cu ceilalți profesori de specialitate și cu întreaga comunitate. În fine, perioada de implementare a acestor activități specifice educației non-formale rămâne nedeterminată, putând depăși cadrul temporal strict impus de Programul de intervenție psihoeducațională propus. Oricum, finalitatea urmărită este dată de nevoia de a-l conștientiza pe elev de importanța frecventării educației formale, prin faptul că la școală se pot învăța lucruri extrem de folositoare, interesante și altfel decât în cadrul riguros impus de cursurile obligatorii.

Cea de-a treia direcție de acțiune în vederea limitării absenteismului școlar în rândul elevilor este reprezentată de consilierea psihopedagogică a celor aflați în situații de risc și a familiilor acestora.

În cazul de față, consilierea psihopedagogică are rolul de a asigura suportul emoțional în vederea acceptării și depășirii situațiilor diferite cu care se confruntă elevii, posibil cauzate de rezultatele școlare modeste, problemele de ordin familial, socioeconomic etc. Este important ca la procesul consilierii să participe atât elevul care întâmpină diverse probleme, cât și aparținătorii acestora, indiferent dacă aceștia sunt părinți naturali sau alte rudenii/ tutori, în grija cărora se află temporar elevul vizat.

În cadrul *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar*, procesul consilierii psihopedagogice ar trebui să parcurgă următorii pași:

- ✓ Analiza de nevoi privind problemele psihoeducaționale cu care se confruntă elevii cu risc de părăsire timpurie a școlii.
- ✓ Identificarea resurselor umane, materiale și temporale disponibile.
- ✓ Stabilirea unui plan terapeutic și selectarea celor mai eficiente strategii de consiliere psihopedagogică în funcție de situația concretă.
- ✓ Implementarea planului terapeutic stabilit.
- ✓ Evaluarea rezultatelor obținute.

Responsabili pentru implementarea procesului de consiliere sunt psihologii școlari sprijiniți de specialiștii în domeniu din partea autorităților publice locale (Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională-CJRAE, Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului-DGASPC, diverse ONG-uri cu activitățile în domeniu etc.). Durata consilierii s-ar putea desfășura pe întregul parcurs al programului în cadrul unor întâlniri săptămânale, dar poate fi prelungită atâta timp cât este necesar și cât resursele estimate permit acest lucru. În final, rezultatele așteptate trebuie coroborate cu cele ale celorlalte direcții de acțiune cu care se confruntă.

Rezultatele așteptate ale acestui program pot fi de două categorii: cantitative și calitative. Din prima categorie fac parte elevii care și-au redus semnificativ numărul absențelor școlare raportate la unitatea de timp la care se face referire. Detaliind rezultatele cantitative ale programului propus de noi, includem numărul și procentul elevilor care:

- ✓ au participat la activitățile de terapie cognitivă A și B;
- ✓ și-au îmbunătățit rezultatele la învățătură în urma implicării în aceste activități;
- ✓ au participat la activitățile extracurriculare propuse prin program;
- ✓ au conștientizat importanța educației formale pentru devenirea lor personală și profesională, schimbând atitudinea față de școală.

Suma totală a acestor indicatori va contabiliza gradul de reușită al întregului program. Instrumentele care pot măsura îndeplinirea acestor indicatori pot fi date de testele didactice administrate la disciplinele școlare la care s-a intervenit prin terapiile cognitive A și B, fișe de observație ale comportamentelor elevilor, scale de reevaluare a atitudinilor etc. Responsabili pentru evaluarea rezultatelor cantitative sunt psihologii școlari, iar perioada de implementare este la finalul programului.

Există însă și o serie de beneficii mai greu de cuantificat, pe care le putem numi rezultate calitative ale Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar. În primul rând ar fi vorba despre calitatea vieții în școlile în care se implementează programul, consecințe ale stării de mulțumire generate, de îmbunătățirea rezultatelor școlare ale elevilor, precum și de implicarea lor responsabilă în activitățile propuse de unitatea de învățământ. Într-o școală în care elevii și profesorii participă și obțin performanțe, atmosfera va fi una constructivă și favorabilă succesului. În al doilea rând ar fi vorba despre calitatea vieții personale a elevului apărută pe fondul satisfacțiilor profesionale obținute și potențial generatoare de bun confort. Desigur, prin programul propus de noi nu se vor putea rezolva problemele familiale sau financiare ale elevilor, în schimb considerăm că ar putea fi îmbunătățită semnificativ viața lor școlară și personală, vor fi create premise pentru succesul școlar și va crește astfel gradul de atractivitate al școlii, diminuându-se fenomenul absenteismului școlar. În plus, deși aceste rezultate calitative sunt mai greu măsurabile, existența lor nu trebuie neglijată, acestea reprezentând un indiciu suplimentar al reușitei Programului nostru.

Acestea sunt principalele elemente care compun *Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar* la elevii de liceu. După cum se poate observa, modelul de intervenție este extrem de complex și implică o multitudine de factori și de acțiuni. O parte dintre acestea țin de școală și pot fi implementate de psihologul școlar în colaborare cu cadrele didactice. O altă parte dintre măsurile de limitare a fenomenului menționat țin de familie și comunitate, putând fi mai greu controlate de reprezentanții școlii. De aceea, în prezenta cercetare ne vom concentra mai mult asupra a ceea ce poate face școala și în mod particular psihologul școlar, pentru prevenirea și depășirea absenteismului în rândul elevilor. Concret, ne propunem să experimentăm un program de consiliere educațională pentru a-i conștientiza pe elevii de liceu cu privire la importanța rămânerii în sistemul educației formale. Considerăm că în felul acesta se vor crea premisele îndeplinirii obiectivelor asumate prin *Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar* propus, cu efecte benefice atât în plan personal pentru elevi, părinți, cât și în plan social general.

Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar

Obiectivele specifice ale Programului sunt reprezentate de:

1. Informarea grupurilor școlare vulnerabile privitor la importanța rămânerii în sistemul educației formale, respectiv la efectele negative pe care le-ar putea avea părăsirea acestuia, fie și numai temporar.
2. Creșterea atractivității ofertei educaționale și a performanțelor academice ale elevilor care învață în școlile respective.
3. Dezvoltarea parteneriatului dintre școală, familie și comunitate prin conștientizarea importanței pe care o are educația formală, nonformală și informală în prevenirea, depășirea și reducerea absenteismului școlar.

Așadar, ***Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar*** reprezintă o reflecție a cadrului conceptual și un demers praxiologic structurat în raport cu următoarele prevederi:

1. Principiile depășirii absenteismului școlar deduse din cadrul teoriilor sociale, psihologice și pedagogice determină mecanismele, orientările, substanța și tipologia acțiunilor de depășire a acestui fenomen. În acest sens, noi am stabilit patru mecanisme de depășire a absenteismului școlar: *mecanismul pedagogic, mecanismul psihologic, mecanismele sociale și mecanisme manageriale*. Fiecare din aceste mecanisme dispune de valențe și acțiuni specifice de depășire a absenteismului școlar (*a se vedea* paragraful 2.1).
2. Clasificarea factorilor ce produc absenteismul școlar, dar și profilul elevului absenteist, determină variabilele finalităților prevăzute de obiectivele *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar*, dar și modalitățile de aplicare a mecanismelor de intervenție psihologică și psihopedagogică, aplicând complementar și mecanisme manageriale.
3. Strategiile și metodele de intervenție privind depășirea absenteismului școlar determină tipologia acțiunilor (metodelor și procedurilor) corelate cu etapele influenței educative privind formarea la elevi a unor atitudini, abilități antiabsenteiste.

Strategia de intervenție psihopedagogică asupra elevilor absenteiști este dominantă în cadrul programului, însă eficiența implementării acestuia depinde de alți doi actori ai procesului: cadrele didactice (psihologi, psihopedagogi) și părinții.

În acest sens, *Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar* va include un sistem separat de activități specifice pentru cadrele didactice și părinți, în scopul formării acestora din perspectiva depășirii absenteismului școlar. Concretizăm că Programul psihopedagogic de depășire a

absenteismului școlar va include numai acele activități specifice care sunt direct orientate spre depășirea absenteismului școlar. În acest sens, pot și trebuie reactualizate valențele predării-învățării disciplinelor școlare.

Valorificarea disciplinelor școlare în depășirea absenteismului școlar se realizează prin aplicarea eficientă și relevantă a teoriei educației centrate pe elev (deși acest aspect ține de o altă cercetare).

Tabelul 2.2. Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar în instituțiile de învățământ de tip liceal

1. Conținutul și praxiologia formării continue a cadrelor didactice/ psihologilor privind depășirea absenteismului școlar			
Nr. crt.	Obiectivele	Unități de conținut	Activități de formare
1.	<p>Cadrelor didactice, psihologii, psihopedagogii vor putea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să identifice caracteristicile unui elev absenteist; • să structureze profilul unui elev absenteist (din liceu); • să coreleze caracteristicile profilului elevului absenteist ca nucleu cu caracteristici specifice pentru fiecare elev absenteist. 	Profilul elevului absenteist	<ul style="list-style-type: none"> • Prezentarea în Power Point a subiectului. • Identificarea caracteristicilor unui elev absenteist prin aplicarea metodei ”Saltului de idei”. • Activitate în echipe privind modelarea diferitor variante ale profilului elevului absenteist.
2.	<p>Cadrelor didactice, psihologii, psihopedagogii vor putea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să identifice factorii ce provoacă absenteismul școlar; • să caracterizeze și să stabilească posibile influențe asupra provocării absenteismului școlar; • să stabilească factorul/ factorii dominanți ce provoacă absenteismul școlar; 	Factorii ce provoacă absenteismul școlar	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza diferitor factori ce provoacă absenteismul școlar prin metoda de comparație a diferitor abordări. • Prezentarea în Power Point a caracteristicilor diferitor factori ce provoacă absenteismul școlar. • Studiul de caz privind identificarea factorilor dominanți care provoacă absenteismul școlar. • Exercițiul. Rezolvarea

	<ul style="list-style-type: none"> • să deducă mecanismele de interferență a factorilor ce provoacă absenteismul școlar; • să clasifice factorii externi și interni conform unor criterii. 		<p>situațiilor-problemă privind stabilirea interferențelor dintre factorii ce provoacă absenteismul școlar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activitatea de clasificare a diferitor factori ce provoacă absenteismul școlar conform diferitor criterii: sociali, psihologici, pedagogici.
3.	<p>Cadrele didactice, psihologii, psihopedagogii vor putea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să identifice tipurile de motivație; • să stabilească relații dintre motivație pentru învățare – interesul pentru învățare – absenteismul școlar; • să identifice și să aplice diferite strategii de motivare a elevilor în contextul clasei; • să valorifice feedback-ul ca instrument de motivare. 	<p>Motivația ca mecanism de depășire a absenteismului școlar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prezentarea în Power Point a subiectului. • Analiza diferitor tipuri de motivație, accentuând motivația pentru învățare. • Studiu de caz. Stabilirea conexiunilor dintre <i>motivație pentru învățare – interesul pentru învățare – rezultatul pentru învățare – absenteismul școlar</i>. • Modelarea diferitor situații privind identificarea diferitor strategii de motivare a învățării și a diminuării absenteismului școlar. • Brainstorming: identificarea mecanismelor de valorificare a feedback-ului pentru motivare și diminuare a absenteismului școlar.
4.	<p>Cadrele didactice, psihologii, psihopedagogii vor putea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să identifice modalități de formare la elevi, a încrederii în sine și a speranței privind obținerea rezultatelor pozitive; • să dezvolte la elevi autoaprecierea și încrederea în sine. 	<p>Stima de sine, încrederea în sine, speranța în obținerea rezultatelor pozitive</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelarea diferitor activități: <ul style="list-style-type: none"> - Jocul ”Transmiterea emoțiilor prin atingere”; - Jocul ”Bip”; - Exercițiul ”Ce îmi place la mine”; - Exercițiul ”Complemente”; - Exercițiul ”Un cuvânt de laudă” etc. • Modelarea consultărilor

			<p>elevilor absenteiști.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificarea instrumentelor de stabilire a nivelului de stimă de sine și a încrederii în sine la elevi.
5.	<p>Cadrelle didactice, psihologii, psihopedagogii vor putea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să stabilească factorii anxietății la elevii de liceu; • să stabilească conexiunile dintre nivelul de manifestare a anxietății și a absenteismului școlar; • să aplice instrumente de diminuare a anxietății școlare. 	<p>Anxietatea ca factor ce provoacă absenteismul școlar</p>	<p>Modelarea diferitor activități de diminuare a anxietății școlare prin mecanismul motivațional și reflexiv. Metode:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cubul; • Asaltul de idei; • Conversația; • Studiul de caz; • Investigația; • Demonstrarea etc.
6.	<p>Cadrelle didactice, psihologii, psihopedagogii vor putea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să stabilească nivelul de adaptare a elevilor în contextul clasei de liceeni; • să stabilească factorii ce frânează adaptarea psihosocială a elevilor de liceu; • să stabilească interdependența factorilor ce frânează adaptarea psihosocială și a celor ce provoacă absenteismul școlar. 	<p>Adaptarea psihosocială ca factor de diminuare a absenteismului școlar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prezentarea în Power Point a subiectului; • Elaborarea instrumentelor de stabilire a nivelului de adaptare psihosocială a liceenilor. • Studiul de caz. Stabilirea corelației factorilor ce frânează adaptarea psihosocială a elevilor și a celor ce provoacă absenteismul școlar. • Modelarea diferitor activități ce ar facilita adaptarea psihosocială a liceenilor din perspectiva depășirii absenteismului școlar.
7.	<p>Cadrelle didactice, psihologii, psihopedagogii vor putea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să asigure condiții optime în vederea desfășurării orei; • să identifice situațiile 	<p>Managementul clasei de elevi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prezentarea în Power Point a conceptului ”Managementul clasei”: • Identificarea și clasificarea condițiilor ce asigură eficiența managementului clasei de

	<p>tensionate între elevi;</p> <ul style="list-style-type: none"> • să gestioneze eficient situațiile tensionate între elevi; • să poată capta atenția elevilor; • să utilizeze recompensele și feedback-ul pozitiv; • să identifice nevoile și interesele elevilor; • să definească corect relațiile elev – profesor și să mențină relații pozitive între profesor și elevi; • să comunice corect și eficient cu elevii. 		<p>elevii.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Studiul de caz. Elaborarea unor studii de caz privind relaționarea elevilor în cadrul clasei. • Modelarea diferitor situații privind asigurarea unui management eficient al clasei. • Identificarea instrumentelor de stabilire a nevoilor și intereselor liceenilor. • Modelarea diferitor situații de comunicare eficientă în clasă între liceeni.
8.	<p>Cadrele didactice, psihologii, psihopedagogii vor putea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să valorifice strategii didactice ca instrument de depășire a absenteismului școlar; • să identifice și să aplice strategii specifice privind depășirea absenteismului școlar în dependență de factorii ce provoacă acest fenomen. 	<p>Strategii și metode specifice de depășire a absenteismului școlar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Activitatea în echipe privind stabilirea valențelor, strategiilor didactice în depășirea absenteismului școlar. • Identificarea strategiilor și mecanismelor specifice de depășire a absenteismului școlar și modelarea procesului de aplicare a acestora.
9.	<p>Managerii, cadrele didactice, psihologii, psihopedagogii vor putea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să monitorizeze procesul de absenteism în liceu; • să planifice depășirea absenteismului școlar la nivel liceal; • să gestioneze procesul de depășire a absenteismului școlar la nivel liceal. 	<p>Managementul instituțional privind depășirea absenteismului școlar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modelarea monitorizării, proiectării și gestionării absenteismului școlar la nivel liceal. • Studiu de caz. • Producerea prin asaltul de idei a noilor abordări de depășire a absenteismului școlar.

2. Conținutul și praxiologia activităților cu părinții privind depășirea absenteismului școlar			
Nr. crt.	Obiectivele	Unități de conținut	Activități de formare
1.	<p>Părinții vor putea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să identifice și să analizeze caracteristicile climatului psihologic în familie din perspectiva absenteismului școlar; • să modeleze/ să creeze climatul psihologic în familie în vederea depășirii/ preîntâmpinării absenteismului școlar. 	<p>Climatul psihologic în familie – factor important al depășirii absenteismului școlar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza funcțională a comportamentului părinților care contribuie la formarea climatului și relațiilor pozitive părinți – copii; • Analiza funcțiilor părinților și a modalităților de intervenție în cazul copiilor ce absentează la ore; • Analiza comparativă a climatului psihologic în familie și a climatului psihologic în clasă și stabilirea unor cerințe unice.
2.	<p>Părinții vor putea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să înțeleagă importanța menținerii legăturilor cu școala; • să conștientizeze factorii ce provoacă absenteismul școlar; • să posede și să aplice metode de depășire a absenteismului școlar; • să fie parteneri cu școala în depășirea absenteismului școlar. 	<p>Particularitățile relațiilor familie – școală din perspectiva absenteismului școlar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prezentarea în Power Point a rolului părinților în depășirea absenteismului școlar; • Absenteismul școlar în viziunea părinților: studiu de caz; • Modelarea unor acțiuni ale părinților privind depășirea absenteismului școlar în dependență de factorii dominanți ce provoacă acest fenomen.
3. Conținutul și praxiologia activităților cu elevii de liceu privind depășirea/ diminuarea absenteismului școlar			
Nr. crt.	Etapele educative ale influenței	Obiectivele	Activități de formare
1.	<p>Etapa I – de înțelegere și conștientizare a consecințelor absenteismului școlar</p>	<p>Elevii vor putea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să caracterizeze fenomenul de absenteism în raport cu statutul propriu în acest proces; 	<ul style="list-style-type: none"> • Activități de informare a liceenilor privind fenomenul de absenteism școlar. • Activități de dezbateri privind cauzele absenteismului școlar și de

		<ul style="list-style-type: none"> • să explice cauzele absenței la ore; • să manifeste atitudine față de acest fenomen; • să stabilească perspectivele comportamentului propriu în raport cu fenomenul de absentism. 	<p>reflecții asupra propriului comportament al elevilor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activități de brainstorming privind identificarea consecințelor absentismului școlar. • Activități de modelare a perspectivelor elevilor privind absentismul școlar.
2.	<p>Etapa II – de formare a atitudinilor/ sensurilor contextuale și de structurare a relațiilor cauză – efect: <i>performanță – absentism; motivație pentru învățare – absentism; încredere în sine – absentism; anxietate – absentism; adaptare psihosocială – absentism etc.</i></p>	<p>Elevii vor putea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să modifice atitudinile proprii față de absentism indiferent de contexte și situații; • să conștientizeze relațiile dintre cauzele absentismului și consecințele acestui fenomen; • să dezvolte încredere în sine și în forțele proprii; • să manifeste activismul cognitiv și participativ/ social; • să manifeste dorința de a obține succese în rezolvarea problemelor de învățare; • să manifeste independență în rezolvarea sarcinilor de învățare și relaționare cu colegii. 	<ul style="list-style-type: none"> • Activități de formare a motivelor pentru învățare și a dorinței de a obține succese: <ul style="list-style-type: none"> - conversația euristică; - problematizarea; - brainstormingul; - studiul de caz; - modelarea situațiilor etc. • Activități de formare a atitudinii pozitive față de școală: <ul style="list-style-type: none"> - exercițiul ”Școala”; - exercițiul ”Sunt pasăre în școală”. • Activități de formare a respectului față de sine, a încrederii în forțele proprii și a speranței în obținerea rezultatelor pozitive: <ul style="list-style-type: none"> - exercițiul ”Mimează emoția”; - exercițiul ”Ce îmi place în mine”; - exercițiul ”Ridicați-vă cei care ...”; - exercițiul ”Ce pot face?” etc. • Activități de formare a capacităților de comunicare și relaționare cu alții:

			<ul style="list-style-type: none"> - exercițiul ”De ce?”; - jocul ”Argumente”; - exercițiul ”Portretul clasei”; - exercițiul ”Probe pentru film” etc. <ul style="list-style-type: none"> • Activități de diminuare a stresului, anxietății academice: <ul style="list-style-type: none"> - metoda ”Știu – vreau să știu – am învățat”; - metoda ”Cubul”; - metoda ”Asaltul de idei”; - exercițiul ”Gestionarea emoțiilor”; - exercițiul ”Reacții la stres” etc.
3.	Etapa III – de proiectare și realizare a activităților individuale de depășire a absenteismului școlar	<p>Elevii vor putea:</p> <ul style="list-style-type: none"> • să planifice individual acțiuni/ comportamente de depășire a absenteismului; • să autoaprecieze comportamentul propriu și contextele care pot provoca absenteismul; • să manifeste un comportament liber și să ia decizii relevante privind absențele la ore. 	<ul style="list-style-type: none"> • Activități de proiectare a acțiunilor individuale ale elevilor privind depășirea absenteismului în raport cu diferiți factori. • Modelarea diferitor situații de absenteism și căutarea celor mai adecvate soluții. • Studii de caz, situații problemă în care elevii vor putea să ia de sine stătător decizii relevante în raport cu problematica absenteismului.

Realizarea eficientă a Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar în instituțiile de învățământ de tip liceal presupune un ansamblu de condiții determinate pedagogic, psihologic, social și managerial.

Procesul de depășire a absenteismului școlar nu este unul liniar. Trecerea de la o stare la alta deseori are diferite obstacole, care nu pot fi stabilite în prealabil și reflectate în Programul respectiv.

De aceea, cadrele didactice, psihologii, psihopedagogii, părinții de fiecare dată vor ține cont de mediul contextual, de totalitatea condițiilor externe și interne care creează situații de apariție a absenteismului școlar.

Totodată, realizarea *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar* în instituția de învățământ de tip liceal, în raport cu cadrul conceptual al cercetării, presupune un sistem de intervenții psihopedagogice și pedagogice de diferit grad de participare a cadrelor didactice, psihologilor, psihopedagogilor.

1. *Intervenție prin însoțire psihopedagogică:*

- crearea condițiilor, invocarea argumentelor în baza cărora elevii să poată lua decizii optime;
- diagnosticarea nivelului de manifestare a absenteismului școlar și a cauzelor acestui fenomen și, împreună cu elevul, căutarea soluțiilor pentru rezolvarea lor.

În cadrul acestui proces se aplică preponderent metoda consultării psihopedagogice a elevului.

Însoțirea psihopedagogică se caracterizează prin:

- abordarea continuă și complexă a fenomenului de absenteism;
- acceptarea priorității intereselor elevilor;
- comunicarea dialogată;
- crearea situațiilor de succes, de autorealizare, autoformare, de adaptare psihosocială etc.

2. *Intervenție prin susținere pedagogică:*

- cadrele didactice, psihologii, psihopedagogii împreună cu elevii stabilesc cauzele și modalitățile de depășire a absenteismului școlar;
- cadrele didactice, psihologii, psihopedagogii manifestă inițiativă mai mare în ajutorarea elevului absenteist.

3. *Intervenție prin conducere pedagogică:*

- cadrele didactice, psihologii, psihopedagogii își iau inițiativa și își asumă responsabilitatea în depășirea absenteismului școlar.

Această formă se va aplica foarte rar și în situații specifice, de criză.

După cum am menționat, cadrul contextual este cel mai puternic – stimul pentru depășirea absenteismului școlar. Noi privim contextul ca un sistem de condiții care influențează puternic asupra absenteismului (ca factor de stimulare sau factor de frânare/ diminuare a absenteismului).

Caracterul contextual/ situațional al fenomenului de absenteism presupune determinarea

valențelor psihopedagogice și manageriale de aplicare experimentală a *Programului psihopedagogic de depășire absenteismului școlar* în instituțiile de învățământ de tip liceal.

După realizarea obiectivelor generale și specifice ale *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar*, considerăm importantă stabilirea factorilor ce asigură eficiența intervenției respective. Observarea comportamentului deviant al elevilor, politica școlii, discuțiile cu copiii și părinții lor, precum și formarea continuă a cadrelor didactice pot fi strategii eficiente de prevenire și depășire a absenteismului școlar. Responsabili pentru implementarea procesului de consiliere sunt psihologii școlari sprijiniți de specialiștii în domeniu din partea autorităților publice locale (CJRAE, DGASPC, diverse ONG-uri cu activitățile în domeniu etc). Rezultatele așteptate ale acestui Program sunt de două categorii: cantitative și calitative. Din prima categorie fac parte rezultatele elevilor care și-au redus semnificativ numărul absențelor școlare raportate la unitatea de timp la care se face referire. Responsabili pentru evaluarea rezultatelor cantitative, sunt psihologii școlari, iar perioada de ameliorare ține de finalul programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar. Există însă și o serie de beneficii mai greu de cuantificat pe care le putem numi rezultate calitative ale *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar*. În primul rând, este vorba despre calitatea vieții în școlile în care se implementează Programul, consecințe ale stării de mulțumire generate, de îmbunătățirea rezultatelor școlare ale elevilor, precum și de implicarea lor responsabilă în activitățile propuse de unitatea de învățământ. În al doilea rând, este vorba despre calitatea vieții personale a elevului apărută pe fondul satisfacțiilor profesionale. Desigur, prin Programul propus de noi nu se vor putea rezolva problemele familiale sau financiare ale elevilor, în schimb considerăm că ar putea fi îmbunătățită semnificativ viața lor școlară și personală, vor fi create premise pentru succesul școlar și va crește astfel gradul de atractivitate al școlii, diminuându-se fenomenul absenteismului școlar. În plus, deși aceste rezultate calitative sunt mai greu măsurabile, existența lor nu trebuie neglijată, acestea reprezentând un indiciu suplimentar al reușitei Programului nostru. Acestea sunt principalele elemente care alcătuiesc *Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar* la elevii de liceu (structurate în Tabelul 2.2).

2.3. Concluzii ale Capitolului 2

Analiza diferitor abordări, concepte, experiențe naționale și internaționale ne-a permis să deducem un cadru de referință al depășirii absenteismului școlar în instituțiile de învățământ de tip liceal. Cadrul de referință include un sistem de prevederi conceptuale și praxiologice: definiția

fenomenului *absenteism școlar*, factorii interni și externi a absenteismul școlar, teorii și principii de depășire a absenteismului școlar, strategii psihopedagogice de depășire a absenteismului școlar, profilul elevului absenteist.

Analiza diferitor definiții ale absenteismului școlar ne-a permis să complementăm și să actualizăm acest concept printr-o abordare complexă din diferite perspective: pedagogică, psihologică, socială și managerială. Așadar, absenteismul școlar rezidă în conduita evazionistă a elevilor, care arată lipsa de motivație, interes, încredere în sine, în speranța de a obține succese, încredere în instituția de învățământ, se caracterizează ca o devianță și poate prelua diferite forme de manifestare.

Identificarea celor mai relevante teorii (a corelării factorilor, motivaționale, realizării scopurilor, autodeterminării, lipsei de speranță învățate, a anxietății, a adaptării psihosociale, centrării pe elev) ne-a permis să deducem și să formulăm un sistem de principii de diminuare a absenteismului școlar, dar și să contribuim conceptual la dezvoltarea teoriilor referențiale privind absenteismul școlar.

Pentru prima dată am încercat să elaborăm o taxonomie a factorilor ce provoacă absenteismul școlar, înaintând conceptul factorului dominant și al mecanismului de interacțiune a factorilor interni și externi. În acest sens, factorul dominant devine temeiul principal de stabilire a finalităților și strategiilor psihopedagogice de depășire a absenteismului școlar. Totodată, am încercat să interpretăm și să valorificăm acești factori în raport cu particularitățile de vârstă ale liceenilor.

Deoarece manifestarea absenteismului este un fenomen individualizat, determinat de fiecare dată de diferiți factori, de combinații ale diferitor factori, a fost dificil de a fundamenta cadrul praxiologic, metodologic de depășire a absenteismului școlar. Totodată, ținând cont de faptul că absenteismul ca fenomen este determinat pedagogic, psihologic și social, strategiile de depășire a acestui fenomen la fel pot fi determinate din aceste perspective: strategii de intervenție pedagogică, strategii de intervenție psihologică, psihopedagogică, având ca condiții demersurile sociale și manageriale. În același timp, demersul conceptual al strategiilor de depășire a absenteismului școlar este corelat cu etapele/ fazele activităților educative și, respectiv, cu etapele formării atitudinilor și abilităților nonabsenteiste.

Analiza formelor de manifestare a absenteismului de către liceeni ne-a permis să stabilim profilul elevului de liceu absenteist. Profilul elevului absenteist ne permite să evidențiem finalitățile procesului de depășire a acestui fenomen, dar și să identificăm unele prevederi comune/ nucleu, care pot fi privite ca și legități de depășire a acestui fenomen, dar și să stabilim demersuri de individualizare

a procesului de depășire a absenteismului școlar.

Cadrul conceptual al cercetării, dar și analiza diferitor programe de depășire a absenteismului școlar din diferite țări, au stat la baza elaborării unui *Program psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar în instituțiile de învățământ de tip liceal*. Programul este structurat în trei părți, având ca subiecți: cadrele didactice, psihologii, psihopedagogii, părinții și elevii de liceu. Programul elaborat poate fi privit ca și un model praxiologic de depășire a absenteismului școlar, precum și ca o strategie psihopedagogică și managerială de depășire a acestui fenomen.

3. DEMERS EXPERIMENTAL DE DEPĂȘIRE A ABSENTEISMULUI ȘCOLAR LA ELEVII DE LICEU

3.1. Constatări ale stării actuale privind absenteismului școlar la elevii de liceu

Cercetarea experimentală s-a axat pe rezultatele investigației teoretice și principiile depășirii absenteismului școlar. Abordarea absenteismului școlar din perspectivă pedagogică, psihologică, socială și managerială a constituit bază pentru elaborarea și validarea demersului experimental de depășire a acestui fenomen complex în raport cu particularitățile de vârstă ale liceenilor și cu profilul elevului absenteist.

Am considerat ca fiind importantă o investigație a cauzelor percepute ale absenteismului școlar în contextul instituțional dat.

Obiectivele studiului au fost următoarele:

1. Investigarea factorilor cauzali percepuți de către elevi ca fiind implicați în absenteismul școlar.
2. Investigarea factorilor cauzali percepuți de către părinți ca fiind implicați în absenteismul școlar.
3. Investigarea factorilor cauzali percepuți de către profesori ca fiind implicați în absenteismul școlar.

La etapa de constatare a experimentului psihopedagogic ne-am propus să verificăm *ipoteza*: factorii cauzali percepuți de către elevi, profesori și părinți tind să determine elevii să absenteze.

Pentru a verifica ipoteza, am apelat la un design de cercetare de tip explorator, deoarece am urmărit identificarea factorilor specifici asociați cu absenteismul școlar.

În vederea atingerii obiectivelor și a scopului asumat, au fost desfășurate următoarele activități: pentru toți participanții incluși în studiu s-au aplicat trei chestionare menționate și descrise mai jos. Chestionarele pentru elevi au fost administrate colectiv, în timpul orelor de dirigenție, în scopul identificării cauzelor posibile ale absenteismului școlar. Participanții au fost instruiți în ceea ce privește modalitatea de completare a chestionarului, fiind îndemnați să răspundă cât mai sincer la fiecare întrebare/afirmație prezentată, ținând cont de faptul că nu există răspunsuri bune sau rele, afirmații corecte sau greșite. Chestionarul a fost aplicat prin metoda creion – hârtie. Înainte de completarea chestionarului, au fost prezentate instrucțiunile generale; în momentul în care au intervenit neclarități, acestea au fost clarificate imediat. În acest context s-a precizat faptul că răspunsurile pe care le vor da sunt confidențiale. Nu s-a trecut numele participanților pe chestionare,

ci doar clasa, vârstă și sexul.

Participanți. La studiu au participat 127 de elevi din clasele a IX-a și a X-a, cu vârste cuprinse între 14 și 17 ani, cu o medie de 15,65 de ani, dintre aceștia 60 au fost băieți și 67 fete. Au mai participat 62 de părinți ai elevilor din grupurile experimentale și 14 profesori ai grupului școlar, care au interacționat în mod direct cu elevii, pe parcursul desfășurării studiului.

Instrumentele de evaluare. Chestionarele au fost construite pornind de la factorii identificați în literatura de specialitate ca fiind relevanți pentru absenteism.

1. Chestionar pentru identificarea cauzelor absenteismului școlar la elevi (Anexa 1) - elaborat de autoare

Acest chestionar a fost elaborat în vederea investigării cauzelor percepute ca ducând la absenteismul școlar în rândul adolescenților din liceul în care a fost realizată cercetarea constatativă. Chestionarul a inclus 32 de itemi la care elevii au răspuns fie prin completarea spațiilor alocate, fie prin alegerea unei variante dintre mai multe posibile (itemi cu răspunsuri închise). Acest chestionar vizează identificarea percepției elevilor cu privire la frecvența și factorii determinanți ai absenteismului școlar.

Informațiile solicitate elevilor au vizat:

Date sociodemografice: liceul și profilul la care erau elevi; clasa școlară; vârsta; sexul; numărul de frați; cu cine locuiesc; statutul marital al părinților; venitul familiei; educația părinților; detalii despre locuință și accesul la școală.

Factori relaționați cu absenteismul școlar:

- motivațiile percepute ale absenteismului de la ore cu focus asupra unei game largi de probleme (familiale, individuale, financiare, ale relației profesor-elev). De exemplu, itemul 1 reflectă *care ar putea fi cauzele absențelor de la ore așa cum sunt ele percepute de elevi*. Întrebarea este cu răspunsuri la alegere, variantele fiind: ora de curs plictisitoare, nu-i interesează școala, nu le place profesorul, profesorii nu pun absențe, evitarea posibilelor note mici, oboseala, probleme de sănătate, programul prea încărcat, problemele financiare, problemele din familie, eticheta „tocilar”, colegii, anturajul;
- efectele imediate ale absenteismului. De exemplu, itemul 3, reflectă *ce se întâmplă atunci când un elev lipsește nemotivat mai mult timp?* Întrebarea este cu variante multiple de răspuns, acestea fiind: i se scade nota la purtare, îi sunt chemați părinții la școală, este exmatriculat;
- motivele personale ale absenteismului. De exemplu, itemul 4 reflectă motivațiile personale ale

elevului respondent de a absenta. Întrebarea este cu răspunsuri la alegere, variantele fiind: motivație școlară scăzută, profesorul/ ora este plictisitoare, evitarea posibilelor note mici, conflicte cu un coleg/ colegii de clasă, îmi pot motiva ulterior absențele, problemele din familie, problemele financiare, oboseala, probleme de sănătate, presiunea grupului, relația cu profesorul (mi-e frică să nu fiu umilit în fața colegilor, ironizare), reacție la presiunea exercitată de dorințele adulților, profesorii nu pun absențe, eticheta „tocilar”);

- frecvența cu care elevul absentează. De exemplu, itemul 5 reflectă cât de des elevul lipsește de la ore. Întrebarea este una cu răspunsuri multiple;
- caracteristicile dezirabile ale unei ore de curs. De exemplu, itemul 6 reflectă *care sunt caracteristicile orei la care elevul ar fi prezent*. Întrebarea este una cu răspunsuri multiple (atmosfera e plăcută, se lucrează pe grupe, sunt implicat în desfășurarea orei, nu mă plictisesc);
- mediile școlare;
- locurile în care elevul merge atunci când chiulește;
- presiunea grupului în raport cu chiulul (cu cine chiulește, cine îi influențează). De exemplu, itemul 9 reflectă *dacă colegii fac presiuni asupra elevului să fugă cu ei de la ore*. Întrebarea este una cu răspunsuri multiple;
- măsura în care părinții știu că elevul chiulește;
- relația cu părinții (conflicte, tipurile discuțiilor din familie). De exemplu, itemul 15 investighează *calitatea relației cu părinții*. Întrebarea este una cu răspunsuri multiple;
- cunoștințe despre regulamentul școlii cu privire la absenteism;
- sancțiuni cu privire la absenteism;
- surse de informare ale părinților despre situația școlară. De exemplu, itemul 32 elucidează *modalitățile prin care părinții se informează de situația școlară a copilului lor*. Întrebarea este una cu răspunsuri multiple: îi informez eu, vin la ședințele cu părinții, vorbesc cu dirigintele, îi întrebă pe colegii mei, sunt informați în scris de către diriginte, vin în cursul săptămânii la școală, prin părinții celorlalți colegi.

Consistența internă calculată prin coeficientul Alpha Cronbach este de 0,56.

2. Chestionar pentru identificarea cauzelor absenteismului școlar pentru părinți (Anexa 2)

Acest chestionar a fost elaborat în vederea investigării cauzelor percepute ca ducând la absenteism școlar în rândul părinților adolescenților din liceul în care a fost realizată cercetarea constatativă. Chestionarul a inclus 12 itemi la care părinții au răspuns fie prin completarea spațiilor

alocate, fie prin alegerea unei variante dintre mai multe posibile (itemi cu răspunsuri închise). Acest chestionar vizează identificarea percepției părinților cu privire la frecvența și factorii determinanți ai absenteismului școlar.

Informațiile solicitate părinților au vizat:

Date sociodemografice:

- clasa elevului; vârsta; sexul.

Aspecte relaționate cu absenteismul:

- situația absenteismului elevului, frecvența absențelor;
- motivele absenteismului elevului; de exemplu, itemul 2 elucidează *motivele pentru care părintele consideră că elevul lipsește nemotivat*. Întrebarea este una cu răspunsuri multiple (se lasă influențat de colegi, se lasă influențat de prieteni, nu îi place ora, nu îi place profesorul, este obosit, mai bine o absență decât o notă proastă, nu îl influențează nimic, nu lipsește, altele);
- modalități de motivare a absențelor;
- atitudinea față de absentarea nemotivată a elevilor; de exemplu, itemul 4 elucidează *atitudinea părintelui față de absentarea nemotivată a copilului său de la școală*. Întrebarea este cu răspunsuri multiple: e bine să chiulească din când în când, chiulul e provocat de profesori, nu face niciun rău dacă lipsește de la anumite ore, chiulul poate avea consecințe grave asupra reușitei școlare, chiulul duce la scăderea notei la purtare, nu sunt de acord cu acest lucru.
- participarea la ședințe;
- relația cu copilul, situații problematice discutate; de exemplu, itemul 7 elucidează *măsura în care părintele discută situațiile legate de școală pe care le consideră problematice*. Întrebarea este una cu răspunsuri multiple.
- situația avertismentelor primite de elev;
- surse de informare despre situația copilului;
- unde își petrec elevii timpul când absentează;
- ce factori contribuie la prezența la ore; de exemplu, itemul 12 elucidează opinia părinților vizavi de *factorii care ar determina elevii să aibă o prezență mai bună la ore*. Întrebarea este una cu răspunsuri multiple (încurajarea colegilor, aprecierea profesorilor, relația cu dirigintele/ diriginta).

Consistența internă calculată prin coeficientul Alpha Cronbach este de 0,65.

3. *Chestionar pentru identificarea cauzelor absenteismului școlar pentru profesori (Anexa 3)*

Acest chestionar a fost elaborat în vederea investigării cauzelor percepute ca ducând la absenteism școlar, din perspectiva profesorilor din liceul în care a fost realizată cercetarea constatativă. Chestionarul a inclus 15 itemi la care profesorii au răspuns fie prin completarea spațiilor alocate, fie prin alegerea unei variante dintre mai multe posibile (itemi cu răspunsuri închise). Acest chestionar vizează identificarea percepției profesorilor cu privire la frecvență și factorii determinanți ai absenteismului școlar.

Informațiile solicitate profesorilor au vizat:

Date sociodemografice:

- vechimea în învățământ; statutul; sexul.

Aspecte relaționate cu absenteismul:

- situația absenteismului elevilor la orele profesorului;
- motivele absenteismului elevilor (factori favorizanți). De exemplu, itemul 2 elucidează *principalele motive care determină, în opinia profesorului, absenteismul de la ore*. Întrebarea este cu răspunsuri multiple (rezultate școlare slabe obținute de elev, supraîncărcarea orarului școlar, programe școlare încărcate, lipsa de motivație a elevului, deficiențe în relația școală-familie, dorința de apartenență la grup, sistemul paralel de meditații particulare; teama de corigență; probleme de sănătate, situația materială precară a familiei; stilul permisiv al profesorului (neconsemnarea absențelor în catalog, acordarea cu ușurință a mediilor de trecere).
- presiunea grupului în raport cu chiulul (cu cine chiulește, cine îi influențează). De exemplu, itemul 4 elucidează *subiecții (persoana/ persoanele) cu care cred profesorii că elevii lipsesc de la ore*. Întrebarea este cu răspunsuri multiple (cu prietenii, cu prietenul/prietena, cu colegii, singuri).
- modalități de motivare a absențelor;
- factori favorizanți ai prezenței la ore;
- climatul dezirabil al orei (caracteristici ale orei), de exemplu itemul 7 elucidează *caracteristicile unei ore care ar putea să-l motiveze pe elev să nu absenteze*. Întrebarea este cu răspunsuri multiple (atmosferă plăcută, lucru pe grupe, implicarea elevului în desfășurarea orelor).
- influența atitudinii profesorilor asupra absenteismului;

- modalități de informare ale părinților despre situația școlară;
- implicarea familiei ca influență asupra absenteismului;
- influența relației părinte-copil asupra absenteismului; de exemplu itemul 13 elucidează *măsura în care profesorii consideră că absenteismul școlar este mai frecvent la elevii ce provin din familii care petrec mai puțin timp cu propriul copil*. Întrebarea este cu răspunsuri multiple (nu, puțin, moderat, mult, da, foarte mult).

Soluții pentru a îmbunătăți frecvența școlară a elevilor (întrebare cu răspuns deschis).

Consistența internă calculată prin coeficientul Alpha Cronbach este de 0,58.

Răspunsurile oferite de participanți au fost analizate folosindu-se programul de analiză statistică SPSS. Pentru a identifica factorii implicați în absenteismul școlar, s-a utilizat analiza descriptivă și de frecvență pentru fiecare dintre cele trei categorii de chestionare (părinți, elevi, profesori). Pentru realizarea analizei cantitative a datelor, am utilizat și metode calitative, precum analiza documentelor școlare, observațiile la clasă și discuțiile cu participanții.

În Figura 3.1 prezentăm într-o formă grafică analiza răspunsurilor oferite de cele trei categorii de participanți.

Factorii determinanți ai absenteismului școlar din perspectiva elevilor

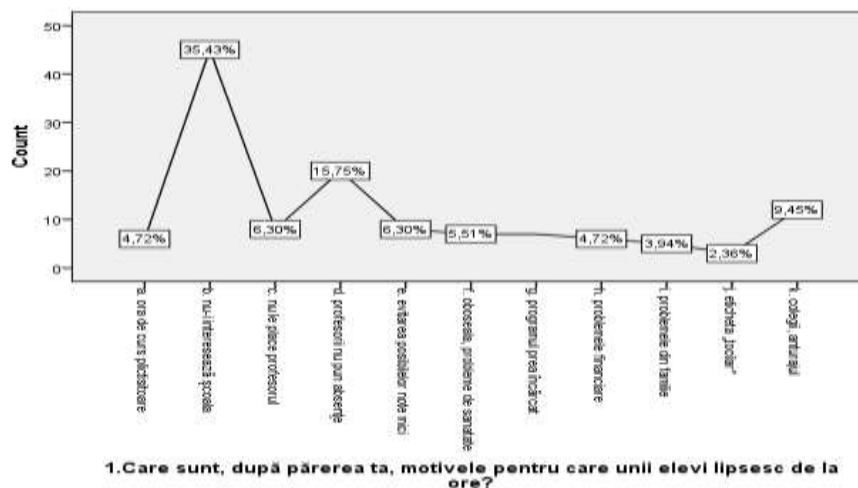
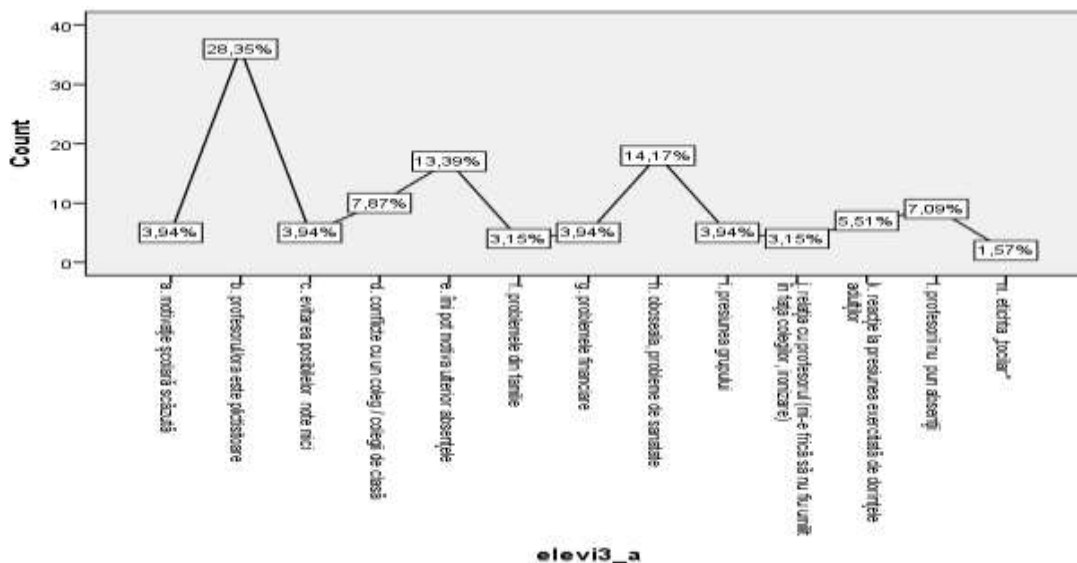


Fig.3.1. Motivele absenței unor elevi de la ore

Din răspunsurile oferite de elevi constatăm că motivele cele mai frecvent întâlnite pentru care unii elevi lipsesc de la ore sunt (Figura 3.1): pentru că nu-i interesează școala 35,43%; profesorii nu pun absențe (15,75%). Alte motive ar fi: anturajul/ colegii sunt de vină (9,45%); evitarea posibilelor note mici sau faptul că nu le place profesorul (6,30%). Celelalte răspunsuri obținute au un procentaj sub 6%.



3. Te rugăm să menționezi care au fost motivele ce te-au determinat să lipsești de la ore

Fig.3.2. Motivele care i-au determinat pe elevii chestionați să lipsească de la ore

Din răspunsurile date de elevi constatăm: 28,35% dintre aceștia au afirmat ca motivul este profesorul/ ora plictisitoare; apoi oboseala/ problemele de sănătate (14,17%); își pot motiva cu ușurință absențele (13,39%); conflictele cu alți colegi (7,87%). Celelalte răspunsuri obținute au un procentaj sub 7%.

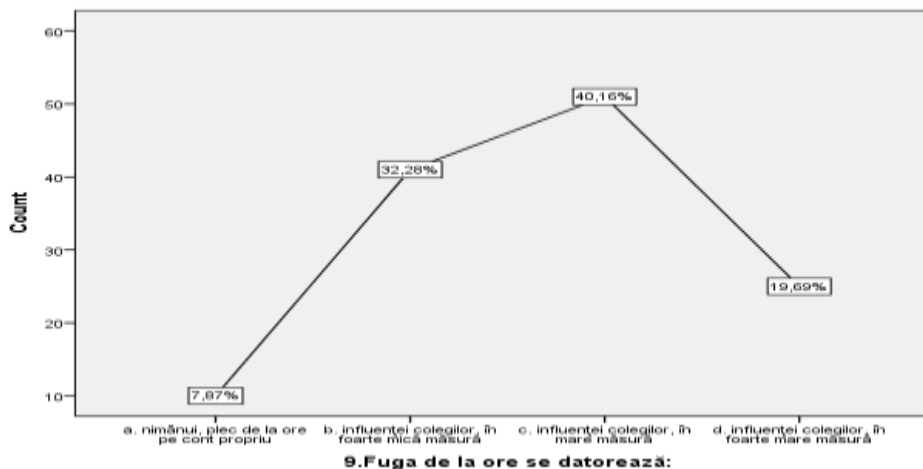


Fig.3.3. Motivul căruia se datorează fuga de la ore a elevilor

Observăm că cei mai mulți elevi au răspuns că motivul este profesorul/ ora plictisitoare.

Din răspunsurile date de elevi reiese, din păcate, că fuga de la ore se datorează: 40,16% – influenței colegilor în mare măsură; 32,2% – influenței colegilor în foarte mică măsură; 19,69% – influenței colegilor în foarte mare măsură; 7,87% afirmă că pleacă singuri, fără a fi influențați de cineva.

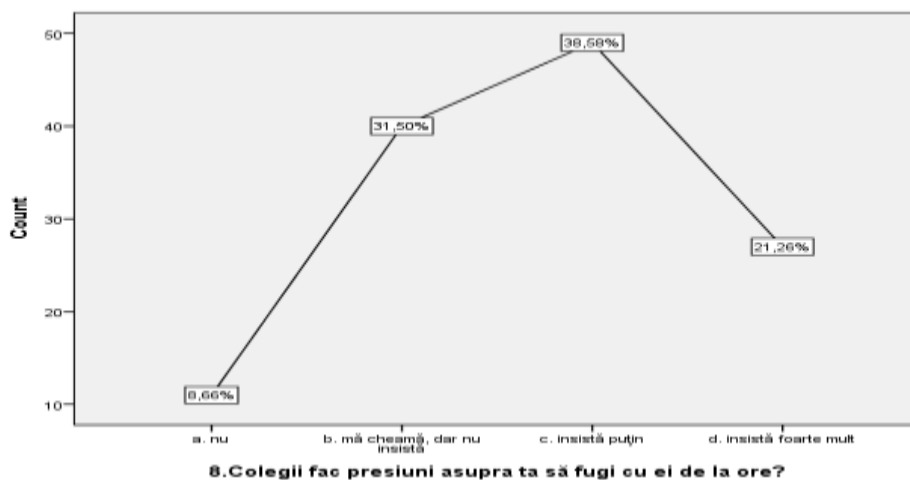


Fig.3.4. Atitudinea colegilor care fug de la ore față de ceilalți colegi

Din răspunsurile elevilor date la întrebarea „*Colegii fac presiuni asupra ta să fugi cu ei de la ore?*” rezultă următoarele: colegii lor insistă puțin atunci când aceștia chiulesc (38,58%); prietenii lor le propun să chiulească, dar nu insistă (31,50%); prietenii lor le propun să chiulească și insistă foarte mult (21,26%); nu se fac presiuni asupra lor (8,66%).

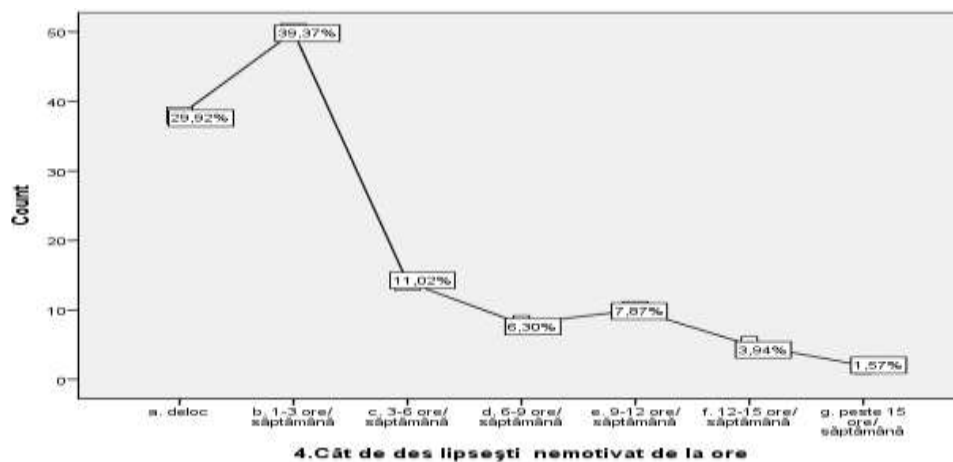


Fig.3.5. Frecvența absențării nemotivate de la ore

Este salutar faptul că elevii nu lipsesc deloc sau lipsesc foarte puțin nemotivat de la ore. Răspunsurile elevilor date la întrebarea „*Cât de des lipsești nemotivat de la ore?*” au fost următoarele: lipsesc până la 3 ore/ săptămână (39,37%); nu lipsesc deloc (29,92%); lipsesc între 3 și 6 ore pe săptămână 11,02%; lipsesc între 9 și 12 ore/ săptămână 7,87%; lipsesc între 6 și 9 ore/ săptămână (6,30%); lipsesc între 12 și 15 ore/ săptămână (3,94%); lipsesc peste 15 ore/ săptămână (1,57%).

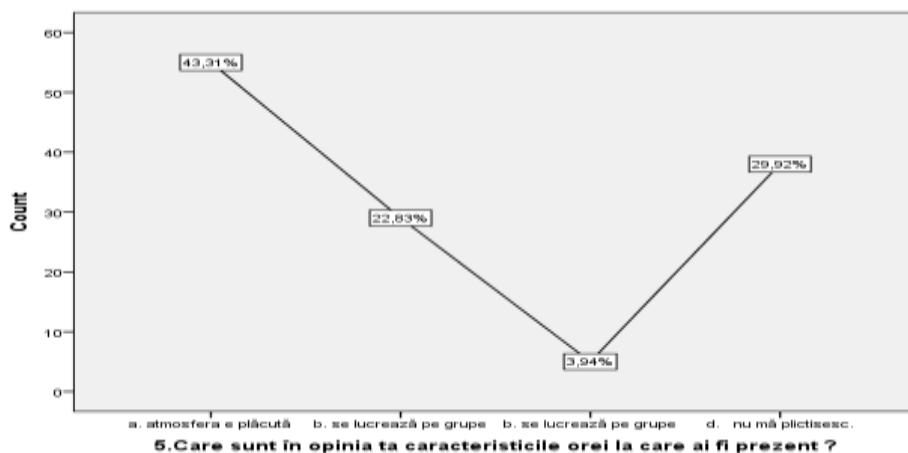


Fig.3.6. Caracteristicile orei la care elevul ar fi prezent

În urma analizei răspunsurilor date de elevi constatăm faptul că ora ”perfectă pentru ei” ar avea următoarele caracteristici: atmosfera plăcută la oră (43,31%); oră la care să nu mă plictisesc (29,92%); la care să se lucreze pe grupe (22,83%); la care să fie implicat în desfășurarea orei (3,94%).

Observăm din datele de mai sus că factorii care guvernează absentarea elevilor de la ore sunt atât individuali, cât și presiunea grupului sau relația cu școala.

Factorii determinanți ai absenteismului școlar din perspectiva părinților

Factorii determinanți ai absenteismului școlar percepuți de părinți sunt reflectați în Figura 3.7.

Atitudinea părinților față de absenteismul elevilor este exprimată prin următoarele răspunsuri: poate avea consecințe grave asupra reușitei școlare (35,58%); acesta duce la scăderea notei la purtare (18,27%); elevii absentează din cauza profesorilor (17,31%); uneori e bine să mai și chiulească (14,42%); elevii nu fac nimic rău dacă lipsesc de la anumite ore (7,69%); nu sunt de acord cu acest lucru (6,73%).

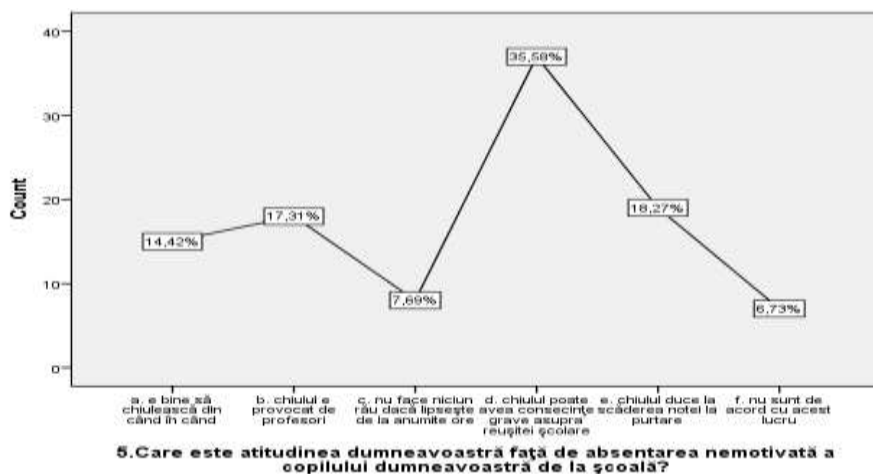


Fig.3.7. Atitudinea părintelui față de absentarea nemotivată a copilului său de la școală

Este salutar faptul că majoritatea părinților sunt conștienți de consecințele pe care le-ar putea avea absentismul asupra reușitei școlare a elevului.

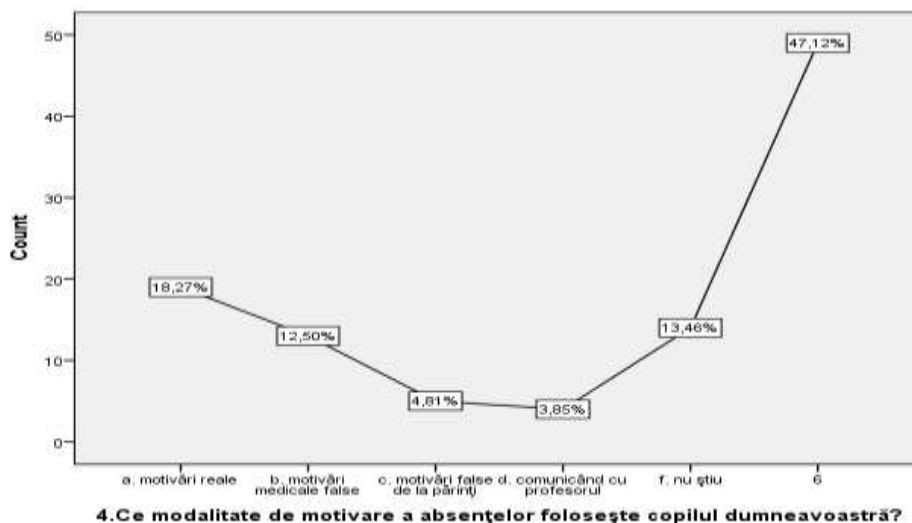


Fig.3.8. Modalitatea de motivare a absențelor folosită de copil

La întrebarea ”Ce modalitate de motivare a absențelor folosește copilul dumneavoastră?”, răspunsurile părinților au fost următoarele: nu le motivează (47,12%); folosește motivări reale (18,27%); folosește motivări medicale false (12,50%); nu știu (13,46%); folosesc motivări false de la părinți 4,81%; își motivează absențele comunicând cu profesorul (3,85%).

Este de apreciat faptul că majoritatea elevilor folosesc motivări reale sau nu-și motivează absențele prin folosirea unor motivări false.

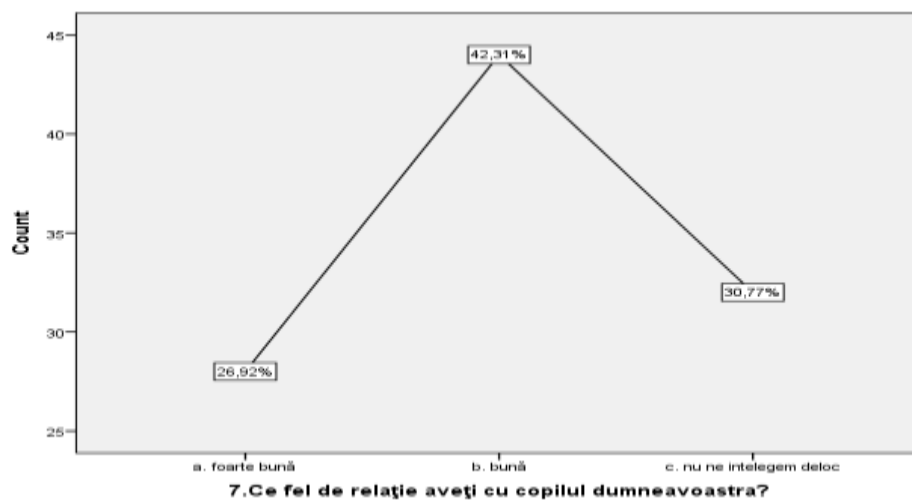


Fig.3.9. Tipul de relație a părinților cu adolescenții

Ne bucură faptul că la întrebarea ”Ce fel de relație aveți cu copilul dumneavoastră?” răspunsurile părinților au arătat ca un procentaj mare (42,31%) au o relație bună; că nu se înțeleg deloc au indicat 30,77% și 26,92% au caracterizat relația cu copiii ca fiind foarte bună.

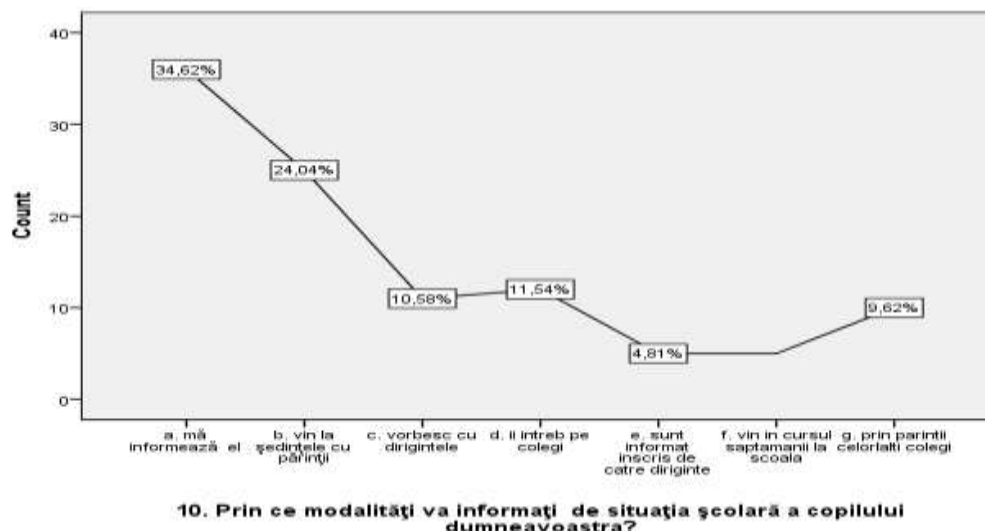


Fig.3.10. Modalități prin care părintele se informează de situația școlară a copilului său

În ceea ce privește modul de informare a părinților referitor la situația școlară a copiilor lor, răspunsurile au fost următoarele: sunt informați de copilul lor despre situația lui școlară (34,62%); vin la ședințele cu părinții (24,04%); vorbesc cu colegii lui (11,54%); vorbesc cu dirigintele (10,58%); sunt informați în scris de către diriginte (4,81%); află de la părinții celorlalți copii (9,62%).

Factorii determinanți ai absenteismului școlar din perspectiva profesorilor

Factorii determinanți ai absenteismului școlar percepuți de profesori sunt reflectați în Figura 3.11.

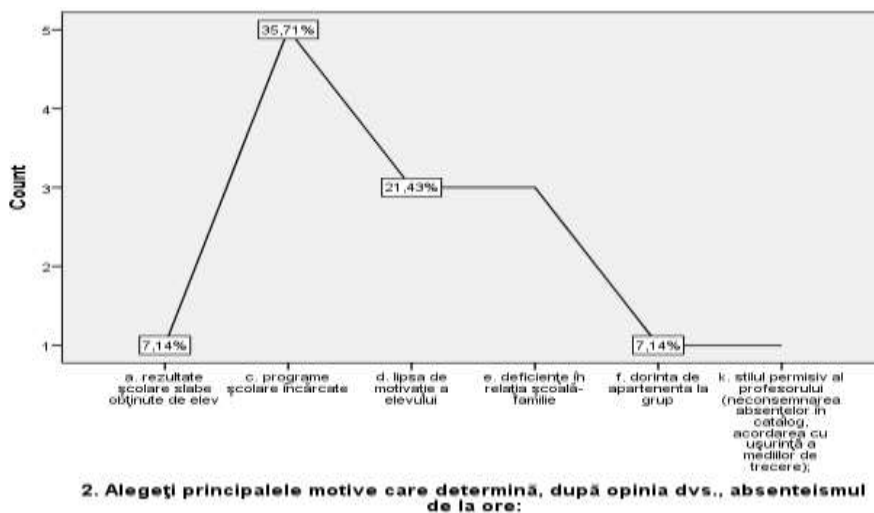


Fig.3.11. Principalele motive care determină, în opinia profesorilor, absenteismul de la ore

Din datele prezentate constatăm că profesorii consideră principalele motive ce determină absenteismul elevilor de la ore programa școlară încărcată (35,71%); lipsa de motivație a elevului (21,43%); dorința de apartenență la grup (7,14%); rezultatele școlare slabe obținute de elev (7,14%).

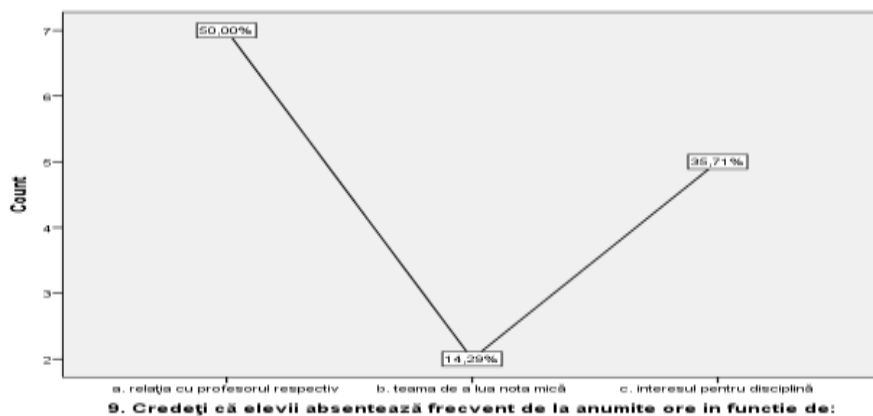


Fig. 3.12. Părerea profesorilor despre motivele pentru care elevii absentează frecvent de la anumite ore

În opinia profesorilor, elevii absentează frecvent de la anumite ore în funcție de: relația cu profesorul respectiv (50%); interesul pentru disciplină (35,71%); fiindcă se tem să nu ia o notă proastă (14,29%).

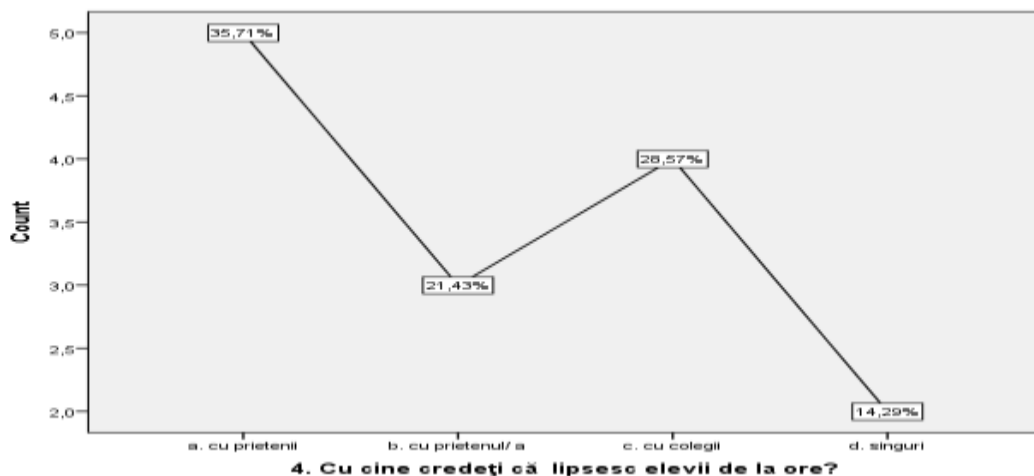


Fig.3.13. Părerea profesorilor în ce privește persoana (persoanele) cu care elevii lipsesc de la ore

Profesorii consideră că atunci când lipsesc de la ore elevii sunt cu: prietenii (35,71%); colegii (8,57%); prietenul/ prietena (21,43%); singuri (14,29%).

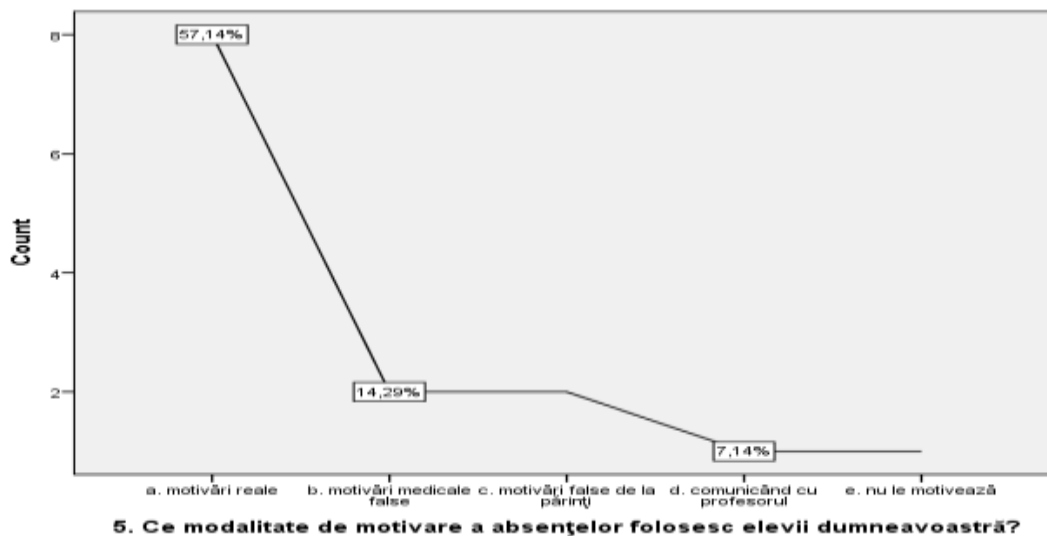


Fig.3.14. Modalități de motivare a absențelor folosite de elevi

În ceea ce privește modalitatea de motivare a absențelor, profesorii consideră că elevii folosesc următoarele modalități: motivări reale (57,14%); motivări medicale false (14,29%); își motivează absențele comunicând cu profesorul (7,14%).

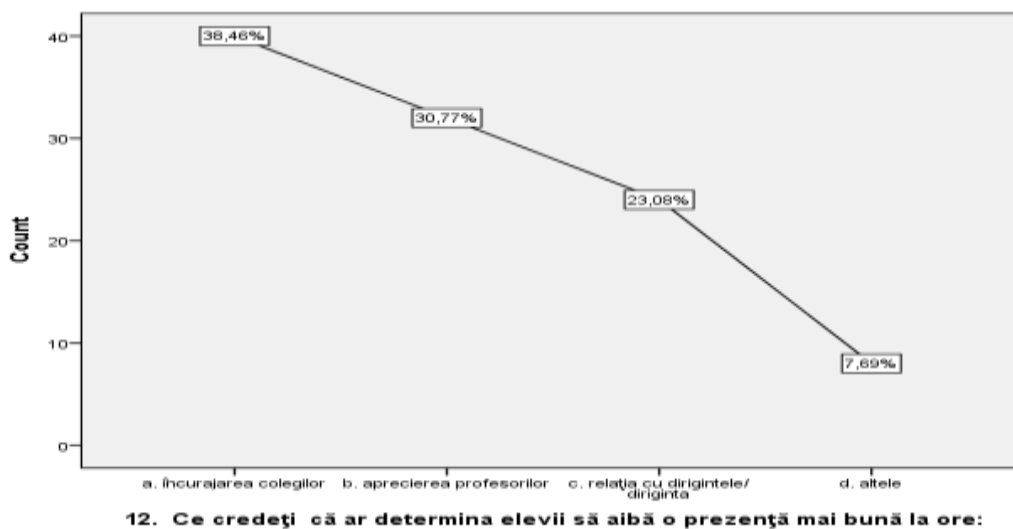


Fig.3.15. Motivele care ar determina elevii să aibă o prezență mai bună la ore

În opinia părinților, elevii ar avea o prezență mai bună la ore dacă: ar fi încurajați de colegi (38,46%); ar fi apreciați de profesori (30,77%); ar avea o relație mai bună cu dirigintele (23,08%); alte motive (7,69%).

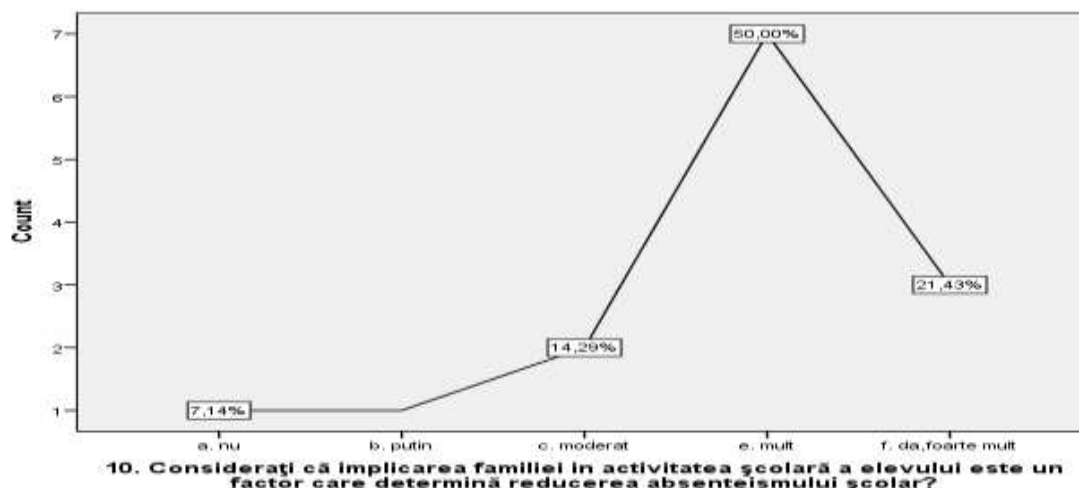


Fig.3.16. Părerile profesorilor despre importanța implicării familiei în activitatea școlară a elevului

O caracteristică considerată a fi importantă în reducerea absenteismului este susținută de implicarea familiei în activitatea școlară: 50% dintre profesori consideră importantă implicarea familiei în activitatea școlară a elevului; 21,43% cred că aceasta este foarte importantă; 14,29% o consideră moderată; 7,14% nu o consideră deloc importantă.

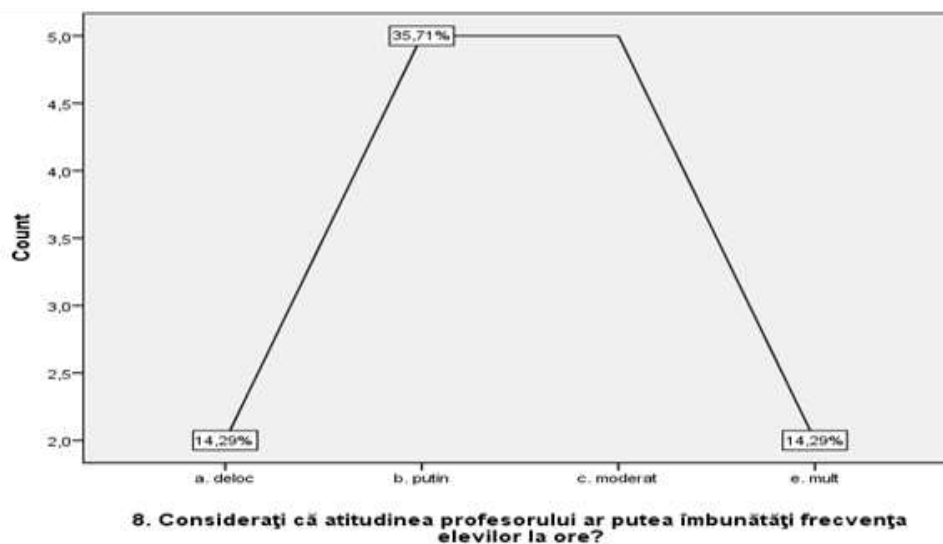


Fig.3.17. Părerile profesorilor despre faptul că atitudinea profesorului ar putea îmbunătăți frecvența elevilor la ore

Conform graficului, răspunsurile profesorilor la întrebarea „Considerați că atitudinea profesorului ar putea îmbunătăți frecvența elevilor la ore?” sunt următoarele: 35,71% susțin că

atitudinea profesorului la ore ar putea îmbunătăți puțin frecvența elevilor la ore; 14,29% consideră că ar îmbunătăți-o mult; 14,29% sunt de părerea că nu ar îmbunătăți-o deloc.

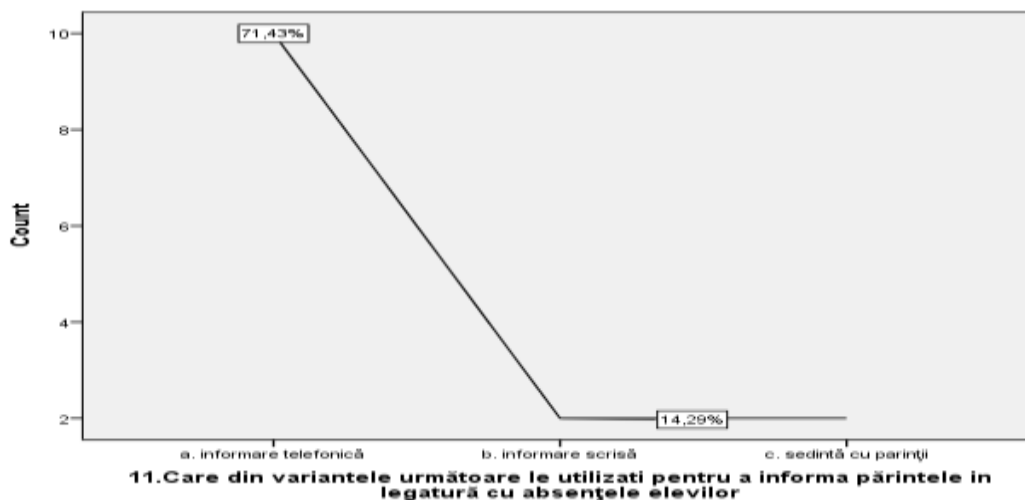


Fig.3.18. Variante utilizate pentru informarea părinților în legătură cu absențele elevilor

În ceea ce privește modul de informare a părinților în legătură cu absențele elevilor, profesorii au dat următoarele răspunsuri: 71,43% informează părinții elevilor telefonic; 14,29% îi informează în scris; 14,28% îi informează la ședință.

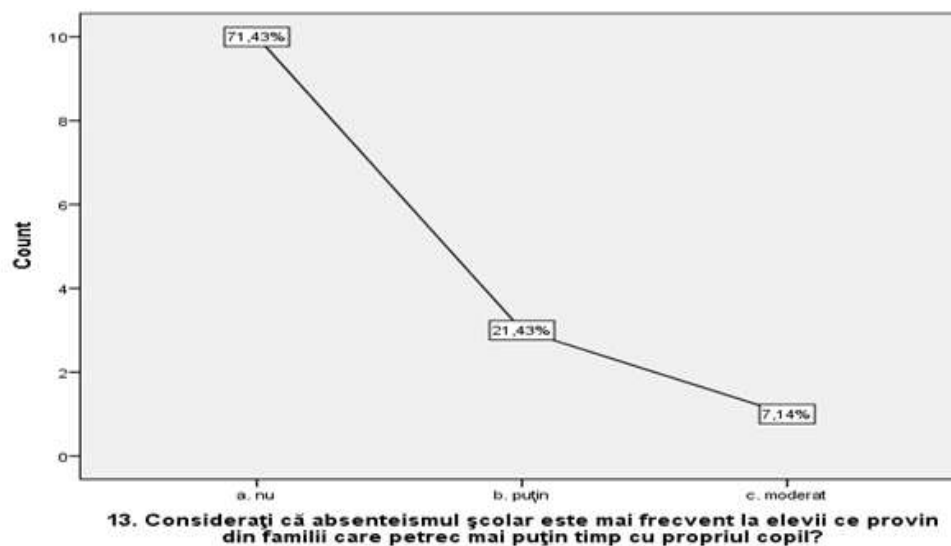


Fig.3.19. Părerea profesorilor despre faptul că absenteismul școlar este mai frecvent la elevii ce provin din familii care petrec mai puțin timp cu propriul copil

La întrebarea „*Considerați că absenteismul școlar este mai frecvent la elevii ce provin din familii care petrec mai puțin timp cu propriul copil?*” răspunsurile profesorilor au fost următoarele:

71,43% nu cred că absenteeismul e mai frecvent la elevii ce provin din familii care petrec mai puțin timp cu copilul lor; 21,43% cred că acest lucru are o mică importanță; 7,14 % cred că influențează moderat.

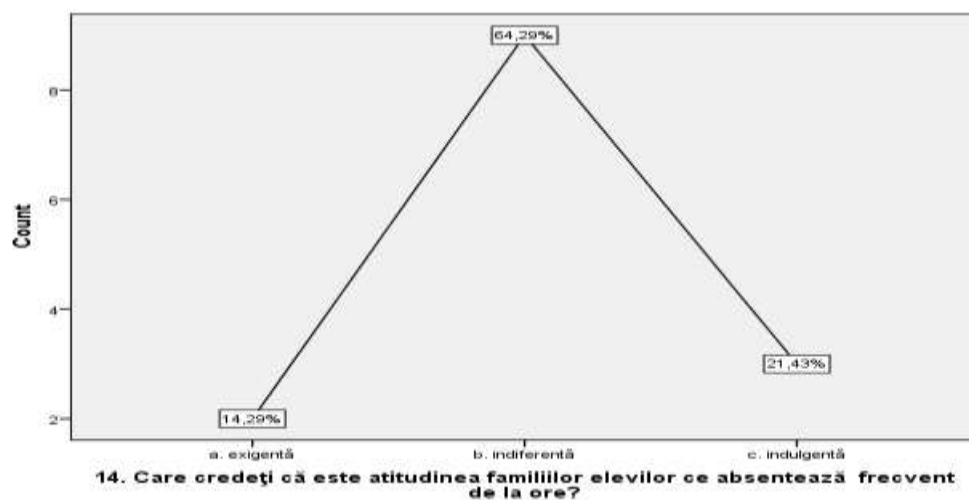


Fig.3.20. Părerile profesorilor despre atitudinea familiilor elevilor care absentează frecvent de la ore

Părerile profesorilor în legătură cu atitudinea familiilor elevilor care absentează frecvent de la ore sunt următoarele: 64,29% susțin că familiile elevilor care absentează frecvent de la ore au o atitudine indiferentă față de absență; 21,43% – că sunt indulgente; 14,29% – că sunt exigente în ce privește absenteeismul lor.

Discuții și concluzii constatative ale studiului

Informațiile obținute în cadrul acestui studiu oferă un suport semnificativ cu privire la unele dintre cauzele și efectele percepute ale absenteeismului. Acest lucru este relevant, mai ales datorită efectelor absenteeismului care relaționează vizibil cu fenomenul părăsirii a școlii.

În urma studiilor putem concluziona următoarele:

1. Rezultatele obținute confirmă prezența factorilor ce determină fenomenul absenteeismului.
2. În rândul elevilor, părinților și profesorilor printre cauzele percepute ale absenteeismului școlar se numără *factori de natură individuală* – precum lipsa motivației și a interesului pentru școală, oboseala.
3. Printre factorii de natură socială percepuți ca fiind relevanți se numără influența grupului de prieteni, posibilele conflicte cu colegii, dorința de apartenență la grup.
4. Printre factorii familiali relevanți percepuți ca având impact se numără atitudinea părinților

față de absentare, față de educație în general și ușurința cu care aceștia acceptă să motiveze absențele, precum și percepțiile lor cu privire la impactul absențelor asupra educației copilului.

5. Printre factorii ce țin de școală se numără conținutul disciplinelor perceput de către elevi ca puțin atrăgător, atitudinea profesorilor față de elevi, strategiile acestora de a gestiona relația profesor-elev.

Toate aceste rezultate arată că de multe ori absentismul are loc fără acordul părinților, totodată că aceștia nu de rare ori manifestă indiferență față de participarea la ore a copiilor lor. De asemenea, absentismul pare să aibă legătură cu statutul socioeconomic și cu circumstanțele sociale nefavorabile. Părinții consideră că elevii absentează pentru că sunt plictisiți de ore sau că acestea nu sunt de interes pentru ei.

Mai mult, așa cum am identificat și în cadrul studiului nostru, absentismul este influențat de o serie de factori precum relațiile cu colegii, cu profesorii, în șirul lor înscriindu-se curriculumul, problemele familiale. Elevii care absentează sunt influențați de colegi care îi încurajează să absenteze. De asemenea, elevii care au relații conflictuale cu profesorii evită școala și evită orele acestora. Mai mult, curriculumul poate fi prea ușor sau prea greu și astfel creează la elevi senzația că ei nu pot atinge performanța. Dacă un elev crede că nu poate să aibă succes, atunci nu va fi motivat să meargă la școală. P.J. Hirschfeld și J.Gasper constată influența mai crescută a grupului de covârșnici decât a părinților în ceea ce privește atitudinile față de educație. Dat fiind faptul că adolescenții sunt în căutarea identității, ei își doresc acceptare din partea celor de vârsta lor. Aceste aspecte îi fac pe elevii adolescenți să fie mai sensibili la influența grupului atunci când vine vorba de absentism [158].

Așadar, structura școlii, politicile, mediul, profesorii sunt factori critici care contribuie la absentismul elevilor. Este mai probabil că elevii de liceu să asocieze absentismul lor cu factori ce țin de școală. O problemă în acest sens este legată de practicile folosite pentru a reduce absentismul, practici care se centrează pe metode mai degrabă represive, decât pe metode care să se focuseze pe cauzele comportamentului de a absentă. C.Kaffenberger [163] evidențiază importanța unor planuri de reducere a absentismului care să includă cauzele percepute ale acestuia. Aceste planuri se impun cu atât mai mult cu cât climatul școlii este extrem de important pentru angajamentul față de școală.

Caracteristicile și atitudinile profesorilor sunt recunoscute ca factori extrem de importanți în problematica absentismului. Profesorii percepuți de elevi ca având o atitudine pozitivă și suportivă cu elevii, contribuie semnificativ la neabsentarea elevilor. În schimb, profesorii percepuți ca fiind puțin suportivi, lipsiți de respect și atenție pentru elevi, contribuie semnificativ la fenomenul

absenteismului. De asemenea, profesorii cu așteptări scăzute față de elevi sunt cei care facilitează absenteismul, față de cei care oferă suport social și emoțional.

Elementul de originalitate pe care îl aducem în cadrul acestui prim studiu este investigarea conjugată a factorilor psihologici de risc percepuți ca fiind implicați în absenteismul școlar în rândul celor trei actori relevanți pentru această problemă: elevi, părinți, profesori.

Pornind de la aceste aspecte ilustrate mai sus, se impune cu necesitate elaborarea unei intervenții care să se centreze asupra îmbunătățirii elementelor critice care favorizează absenteismul școlar. În acest sens, considerăm că o intervenție integrată, care să aibă în centru elevul și care să abordeze problema absenteismului multidimensional, este necesară. Această abordare multidimensională trebuie să includă factorii individuali de risc, atitudinile și practicile profesorilor în relația profesor-elev, precum și atitudinile și informarea părinților cu privire la procesul educațional și de învățare.

Studiu comparativ privind factorii psihologici ai absenteismului școlar

Pornind de la rezultatele obținute în primul studiu experimental, am considerat ca fiind foarte importantă o investigație a riscului de dezadaptare școlară pe baza aprecierii situației de către elevi.

Obiectivele acestui studiu sunt următoarele:

1. Investigarea riscului de dezadaptare școlară pe baza aprecierii situației de către elevi.
2. Examinarea climatului psihologic în colectivul de elevi.

Ipoteza cercetării constatative a fost că elevii care prezintă un nivel ridicat de absențe tind să prezinte un risc ridicat de dezadaptare școlară.

Strategia prin care am verificat ipoteza a constat în compararea grupului de elevi identificați ca având sub 10 absențe pe lună, față de grupul de elevi identificați ca având peste 10 absențe pe lună.

În vederea atingerii obiectivelor și a scopului asumat, au fost desfășurate următoarele activități: pentru toți participanții incluși în studiu, elevi și profesori, s-au aplicat două chestionare descrise mai jos.

Chestionarele pentru elevi au fost administrate colectiv, în timpul orelor de dirigenție. Participanții au fost instruiți în ceea ce privește modalitatea de completare a chestionarului, fiind îndemnați să răspundă cât mai sincer la fiecare întrebare/ afirmație prezentată, ținând cont de faptul că nu există răspunsuri bune sau rele, afirmații corecte sau greșite, să citească cu atenție propozițiile de mai jos și să noteze în foaia de răspuns răspunsul *Da*, dacă enunțul li se pare adevărat sau *Nu*, dacă enunțul li se pare fals. Dacă nu se pot decide, vor nota în dreptul coloanei cu semnul întrebării un x.

Chestionarul nu se aplică cu limită de timp, el fiind aplicat prin metodă creion – hârtie. În acest context s-a precizat faptul că răspunsurile pe care le vor da sunt confidențiale. Nu s-a trecut numele participanților pe chestionare, ci doar inițiala, clasa, vârsta și sexul.

Participanți. La studiu au participat 136 de elevi din clasele a IX-a și a X-a de la Liceul Tehnologic ”Henri Coandă” Sibiu, cu vârste cuprinse între 15 ani și 17 ani; dintre aceștia 78 au fost băieți și 58 fete. Grupul de elevi de clasa a IX-a cu mai puțin de 10 absențe pe lună era alcătuit din 33 de elevi, din același număr de elevi (33) fiind alcătuit și grupul cu mai mult de 10 de absențe pe lună. Grupul de elevi de clasa a X-a cu mai puțin de 10 absențe pe lună era alcătuit din 35 de elevi, iar cel a cărui elevi aveau mai mult de 10 de absențe pe lună era alcătuit din 35 de elevi. Au mai participat 9 profesori care au interacționat în mod direct cu elevii pe parcursul desfășurării studiului.

Instrumentele de evaluare. Metoda de evaluare a riscului de dezadaptare școlară pe baza aprecierii situației de către elevi (ERDS) este un chestionar (Anexa 7) ce conține 40 de itemi [61]. Cele cinci categorii de surse generatoare de trăiri subiective ce influențează comportamentul adaptativ școlar sunt următoarele:

- Autopercepția (Ap) – cuprinde 10 propoziții referitoare la starea de sănătate a elevului, rezistența la oboseală și particularitățile psihologice reflectate în activitatea școlară (itemii 1-10);
- Percepția factorilor pedagogici (Pp) – cuprinde 9 propoziții ce vizează disciplinele studiate, metodele didactice utilizate, organizarea activității școlare (itemii 11-19);
- Percepția relațiilor interpersonale în școală (Prs) – cuprinde 10 propoziții ce descriu relațiile profesor-elev și elev-profesor (itemii 20-30);
- Percepția influențelor familiale asupra activității școlare (Pif) – cuprinde 5 propoziții ce vizează condițiile materiale și atitudinale ale familiei față de activitatea școlară a elevului (itemii 31-35);
- Percepția influențelor extrașcolare (Pies) – cuprinde 5 itemi privind intensitatea relațiilor cu persoane din afara școlii (itemii 36-40);

Prelucrarea datelor:

Se va nota pe foaia de răspuns punctajul corespunzător fiecărui item (0, 1 și 2 puncte, în funcție de item). Se adună punctele astfel obținute pe cele 5 categorii de factori și se înscriu în tabel. De asemenea, se calculează și punctajul general.

Rezultatele obținute sunt prezentate în Tabelul 3.1. și Tabelul 3.2. (în procente).

Tabelul 3.1. Grila de reprezentare a ponderii factorilor: 33 de elevi din clasa a IX-a care aveau mai puțin de 10 absențe pe lună

Nr. Subiect	Ap, %	Pp, %	Prs, %	Pif, %	Pie, %	Total puncte
1	20	22	18	20	80	22
2	50	33	0	20	20	20
3	10	89	36	0	80	34
4	10	0	36	20	60	18
5	20	44	0	20	80	22
6	30	22	18	0	40	18
7	20	0	18	20	60	16
8	20	11	18	20	60	18
9	20	0	18	20	60	16
10	30	33	18	0	40	20
11	30	11	9	20	60	18
12	20	22	18	20	60	14
13	30	11	18	20	60	20
14	30	11	18	20	60	20
15	30	44	0	20	60	22
16	30	22	9	20	60	20
17	30	11	18	20	60	20
18	30	0	0	20	80	16
19	30	0	18	20	60	18
20	30	0	18	20	60	18
21	30	11	18	20	60	20
22	30	0	18	20	80	20
23	30	11	18	20	80	22
24	30	11	9	20	80	20
25	20	11	18	20	60	18
26	30	0	18	0	40	14
27	30	0	27	0	40	16
28	30	0	9	20	40	14
29	30	0	9	0	40	12
30	30	11	9	0	40	14
31	30	55	27	80	60	36
32	60	33	27	20	40	30
33	10	0	36	40	60	20

Tabelul 3.2. Media generală a ponderii pentru fiecare categorie în parte, raportată la 33 de elevi din clasa a IX-a, care aveau mai puțin de 10 absențe pe lună

Nr. Subiecți	Autopercepția Ap, %	Percepția factorilor pedagogici Pp, %	Percepția relațiilor interpersonale în școală Prs, %	Percepția influențelor familiale asupra activității școlare Pif, %	Percepția influențelor extrașcolare Pies, %	Total puncte
33	27	16	17	18	8	19,2

Observăm că media totalului general este de 19,2 puncte, acestea fiind relativ uniform repartizate între cei cinci factori, ceea ce înseamnă că riscul de dezadaptare este neglijabil. Elevul se va adapta armonios contextului școlar, la situațiile și cerințele specifice, fără un efort voluntar suplimentar și fără a genera refulări substanțiale.

Tabelul 3.3. Grila de reprezentare a ponderii factorilor: 33 de elevi din clasa a IX-a care aveau mai mult de 10 absențe pe lună

Nr. Subiect	Ap,%	Pp, %	Prs, %	Pif, %	Pies, %	Total puncte
1	80	89	73	80	100	56
2	80	89	27	60	60	50
3	20	44	72	20	80	38
4	40	33	27	60	20	28
5	25	56	82	20	80	33
6	70	100	64	20	100	58
7	75	82	55	60	40	53
8	10	22	36	20	40	20
9	20	82	9	20	40	22
10	40	56	45	60	40	38
11	45	11	27	0	60	23
12	35	33	36	20	80	31
13	65	89	72	40	60	55
14	10	0	45	40	40	20
15	30	44	18	40	100	32
16	20	33	36	20	0	20
17	55	25	54	40	20	33
18	60	44	54	40	40	40
19	45	55	64	60	80	47

20	45	44	82	40	80	47
21	80	100	82	75	80	68
22	80	100	82	100	80	70
23	80	100	82	100	80	70
24	80	100	91	75	80	70
25	80	100	82	75	80	68
26	80	100	91	100	100	74
27	80	100	91	100	100	74
28	80	100	100	75	100	74
29	80	100	91	60	100	70
30	80	100	91	60	100	60
31	80	100	91	60	100	60
32	80	100	82	60	100	68
33	80	100	82	60	100	68

Tabelul 3.4. Media generală a ponderii pentru fiecare categorie în parte, raportată la 33 de elevi din clasa a IX-a care aveau mai mult de 10 absențe pe lună

Nr. Subiecți	Autopercepția Ap, %	Percepția factorilor pedagogici Pp, %	Percepția relațiilor interpersonale în școală Prs, %	Percepția influențelor familiale asupra activității școlare Pif, %	Percepția influențelor extrașcolare Pies, %	Total puncte
33	57,5	70,6	64,1	55,1	71,5	48,6

Observăm că media totalului general este de 48,6 puncte și acestea sunt relativ uniform repartizate între cei cinci factori, riscul de dezadaptare fiind mare.

- Percepția factorilor pedagogici (Pp) vizează disciplinele studiate, metodele didactice utilizate, organizarea activității școlare. Rezultatul obținut denotă faptul că elevul întâlnește obstacole concrete în activitatea școlară.
- Percepția influențelor extrașcolare (Pies) se referă la intensitatea relațiilor cu persoane din afara școlii. Rezultatul crescut obținut indică influența acestora asupra elevului.

- Percepția influențelor familiale asupra activității școlare (Pif) vizează condițiile materiale și atitudinale ale familiei față de activitatea școlară a elevului. Rezultatul obținut indică faptul că și acesta este un factor negativ asupra comportamentului elevului.

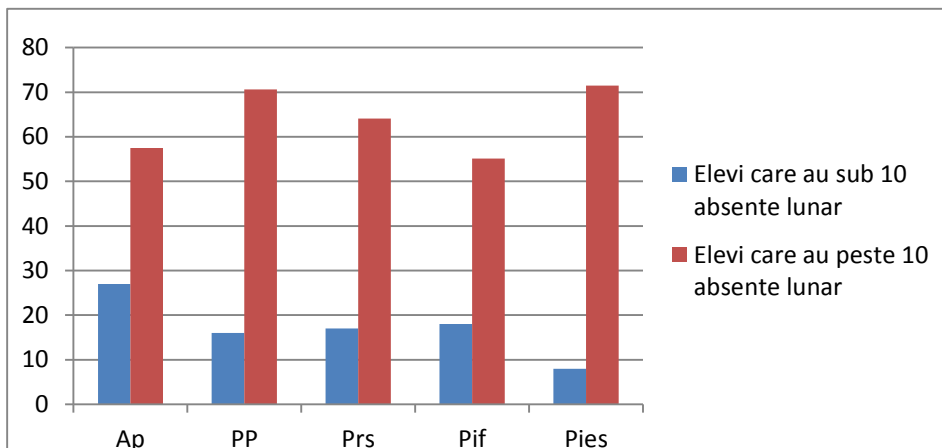


Fig.3.21. Comparație între mediile generale ale ponderilor pentru fiecare categorie în parte raportată la 33 de elevi din clasele a IX-a

În urma comparării rezultatelor obținute de elevii claselor a IX-a care au sub 10 absențe lunar și cei care au peste 10 absențe lunar, se observă influența dezadaptării școlare. Astfel, elevii cu un număr mare de absențe sunt predispuși la un risc ridicat de dezadaptare școlară.

- Percepția factorilor pedagogici (Pp) ne arată un rezultat foarte mare obținut la elevii care au peste 10 absențe lunar, în comparație cu cei cu un număr mic de absențe, ceea ce atestă că elevul întâlnește obstacole concrete în activitatea școlară.
- Percepția influențelor extrașcolare (Pies) se referă la intensitatea relațiilor cu persoane din afara școlii, iar rezultatul crescut obținut la grupul de elevi cu mai mult de 10 absențe lunar ne arată influența acestora asupra elevului, în comparație cu grupul de elevi cu mai puțin de 10 absențe lunar care a obținut un rezultat mic.
- Percepția influențelor familiale asupra activității școlare (Pif) vizează condițiile materiale și atitudinale ale familiei față de activitatea școlară a elevului. Rezultatul obținut de grupul de elevi cu mai mult de 10 absențe lunar indică faptul că și acesta este un factor ce influențează negativ comportamentul elevului, spre deosebire de rezultatul scăzut obținut de grupul de elevi cu mai puțin de 10 absențe lunar.

Tabelul 3.5. Grila de reprezentare a ponderii factorilor: 35 de elevi din clasa a X-a care aveau mai puțin de 10 absențe pe lună

Nr. Subiect	Ap, %	Pp, %	Prs, %	Pif, %	Pies, %	Total puncte
1	40	0	18	0	40	16
2	40	78	75	40	60	48
3	30	0	18	0	40	14
4	60	67	64	60	40	48
5	30	0	18	0	40	40
6	30	0	18	0	40	14
7	20	0	22	0	60	14
8	30	0	0	0	40	10
9	20	0	18	0	40	12
10	30	0	18	20	40	16
11	30	0	18	0	40	14
12	30	11	18	0	40	16
13	30	0	9	0	40	12
14	30	0	9	0	40	12
15	30	0	0	0	40	10
16	30	0	9	0	40	12
17	20	33	27	0	40	20
18	30	0	18	20	60	18
19	30	11	18	20	40	18
20	30	11	18	20	60	20
21	20	0	18	20	60	16
22	30	0	18	20	60	18
23	30	0	18	20	60	18
24	30	0	0	20	60	14
25	30	11	18	20	60	20
26	30	0	18	20	60	20
27	30	0	18	20	80	20
28	30	0	18	40	80	20
29	30	0	27	20	80	22
30	20	0	18	20	80	18
31	30	11	27	20	80	24
32	30	0	18	40	80	20
33	30	11	27	20	60	20
34	30	0	18	0	60	16
35	20	11	18	0	40	14

Tabelul 3.6. Media generală a ponderii pentru fiecare categorie în parte, raportată la 35 de elevi din clasa a X-a care aveau mai puțin 10 de absențe pe lună

Nr. Subiecți	Autopercepția Ap, %	Percepția factorilor pedagogici Pp, %	Percepția relațiilor interpersonale în școală Prs, %	Percepția influențelor familiale asupra activității școlare Pif, %	Percepția influențelor extrașcolare Pies, %	Total puncte
35	29,7	7	19	13	41	18

Observăm că media totalului general este de 18 puncte, ceea ce înseamnă că riscul de dezadaptare este neglijabil. Elevul se va adapta armonios contextului școlar, la situațiile și cerințele specifice, fără un efort voluntar suplimentar și fără a genera refulări substanțiale.

Tabelul 3.7. Grila de reprezentare a ponderii factorilor: 35 de elevi din clasa a X-a care aveau mai mult de 10 absențe pe lună

Nr. Subiect	Ap, %	Pp, %	Prs, %	Pif, %	Pies, %	Total puncte
1	20	56	0	20	80	24
2	60	44	27	80	20	36
3	75	56	82	60	20	51
4	65	56	75	40	60	49
5	40	67	36	20	80	38
6	55	33	75	20	40	37
7	50	67	45	80	20	42
8	30	67	45	20	40	34
9	82	100	36	80	60	56
10	30	33	9	40	80	26
11	80	100	75	80	80	66
12	70	89	54	60	80	56
13	80	67	64	60	80	56
14	80	89	45	40	80	54
15	70	100	64	80	80	62
16	80	89	75	80	80	64

17	80	89	75	60	60	60
18	80	100	75	60	80	64
19	80	100	82	60	80	66
20	70	78	75	100	20	56
21	25	67	64	20	80	41
22	40	56	54	20	40	38
23	30	67	54	20	60	38
24	50	89	82	20	80	54
25	60	67	91	0	100	54
26	50	78	75	0	20	42
27	10	0	0	0	0	2
28	85	89	91	100	100	73
29	5	33	27	0	40	19
30	25	56	0	20	40	21
31	30	56	45	0	100	36
32	35	56	75	0	100	43
33	60	56	54	20	40	40
34	70	56	64	20	40	44
35	50	67	54	0	100	46

Tabelul 3.8. Media generală a ponderii pentru fiecare categorie în parte, raportată la 35 de elevi din clasa a X-a care aveau mai mult de 10 absențe pe lună

Nr. Subiecți	Autopercepția Ap, %	Percepția factorilor pedagogici Pp, %	Percepția relațiilor interpersonale în școală Prs, %	Percepția influențelor familiale asupra activității școlare Pif, %	Percepția influențelor extrașcolare Pies, %	Total puncte
35	54,4	63,3	55,5	41,4	60,5	45,3

Observăm că media totalului general este de 45,3 puncte și acestea sunt relativ uniform repartizate între cei cinci factori, riscul de dezadaptare fiind mare.

- Percepția factorilor pedagogici (Pp) vizează disciplinele studiate, metodele didactice utilizate, organizarea activității școlare. Rezultatul obținut indică faptul că elevul întâlnește obstacole concrete în activitatea școlară.
- Percepția influențelor extrașcolare (Pies) se referă la intensitatea relațiilor cu persoane din afară

școlii. Rezultatul crescut obținut indică influența acestora asupra elevului.

- Percepția influențelor familiale asupra activității școlare (Pif) vizează condițiile materiale și atitudinale ale familiei față de activitatea școlară a elevului. Rezultatul obținut indică faptul că și acesta este un factor ce influențează negativ comportamentul elevului.

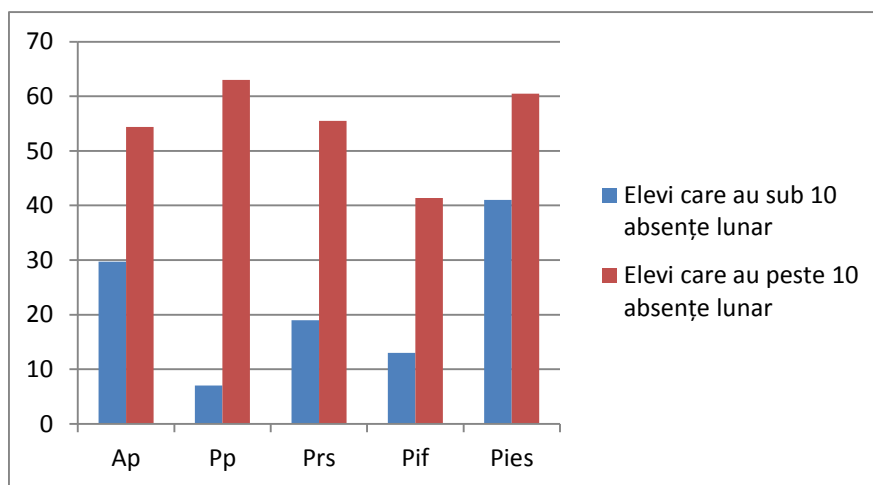


Fig.3.22. Comparație între mediile generale ale ponderilor pentru fiecare categorie în parte raportată la 35 de elevi din clasele a X-a

În urma comparării rezultatelor obținute de elevii claselor a X-a care au sub 10 absențe lunar și de cei care au peste 10 absențe lunar se observă influența dezadaptării școlare. Astfel, elevii cu un număr mare de absențe sunt predispuși la un risc ridicat de dezadaptare școlară.

- Percepția factorilor pedagogici (Pp) denotă un rezultat foarte mare obținut la elevii care au peste 10 absențe lunar, în comparație cu cei cu un număr mic de absențe, ceea ce indică faptul că elevul întâlnește obstacole concrete în activitatea școlară.
- Percepția influențelor extrașcolare (Pies) se referă la intensitatea relațiilor cu persoane din afară școlii, iar rezultatul crescut obținut la grupul de elevi cu mai mult de 10 absențe lunar, atestă influența acestora asupra elevului, în comparație cu grupul de elevi cu mai puțin de 10 absențe lunar care a obținut un rezultat mic.
- Percepția influențelor familiale asupra activității școlare (Pif) vizează condițiile materiale și atitudinale ale familiei față de activitatea școlară a elevului. Rezultatul obținut de grupul de elevi cu mai mult de 10 absențe lunar indică faptul că și acesta este un factor care influențează negativ comportamentul elevului, spre deosebire de rezultatul scăzut obținut de grupul de elevi cu mai puțin de 10 absențe lunar.

În concluzie, putem afirma că elevii care prezintă un nivel ridicat de absențe tind să prezinte un risc ridicat de dezadaptare școlară, ceea ce înseamnă că ipoteză a fost verificată.

În cele ce urmează prezentăm rezultatele evaluării climatului psihologic în colectivul de elevi de la Liceul Tehnologic "Henri Coandă" din Sibiu.

Scopul aplicării acestui chestionar profesorilor a fost studierea atitudinii elevilor față de colegi, colectiv.

Profesorii trebuiau să noteze pe foaie clasa pentru care completează chestionarul și numărul de elevi înscriși în clasă. Chestionarul cuprinde un număr de 14 itemi, fiecare item având o afirmație pozitivă (în stânga) și una negativă (în dreapta). În funcție de felul cum e percepută situația reală din clasă, dirigințele trebuie să încercuiască una dintre cifre. Pentru cele 14 afirmații din stânga, răspunsurile posibile sunt: 7 – întotdeauna, 6 – în majoritatea cazurilor, 5 – destul de frecvent, 4 – neutru. Pentru cele 14 afirmații din dreapta răspunsurile posibile sunt: 3 – întotdeauna, 2 – în majoritatea cazurilor, 1 – destul de frecvent [61].

Cotarea și interpretarea rezultatelor se face astfel: se calculează suma tuturor cifrelor încercuite. Rezultatul obținut se împarte la 14.

Dacă coeficientul obținut variază între:

- 1 și 3,5 – în clasă predomină un climat psihologic nefavorabil;
- 3,6 și 5,4 – climatul psihologic este instabil, dispoziția colectivului e schimbătoare, lipsește unitatea emoțională, colectivul se dezvoltă insuficient;
- 5,5 și 7 – climatul psihologic în colectivul clasei este favorabil, în clasă e interesant și plăcut de lucrat.

Chestionarul (Anexa 8) a fost completat de 9 diriginți ai claselor a IX-a – a XI-a. Rezultatele obținute sunt prezentate în Tabelul 3.9.

Tabelul 3.9. Rezultate chestionării diriginților

Nr.	Clasa	Elevi înscriși	Rezultat	Observații
1	IX A	28	5,42	Climat psihologic instabil, dispoziția colectivului e schimbătoare, lipsește unitatea emoțională, colectivul se dezvoltă insuficient
2	IX B	27	1,71	Predomină un climat psihologic nefavorabil
3	IX C	29	5,5	Climat psihologic favorabil, în clasă e interesant și plăcut de lucrat
4	X A	24	4,57	Climat psihologic instabil, dispoziția colectivului e

				schimbătoare, lipsește unitatea emoțională, colectivul se dezvoltă insuficient
5	X B	26	4,71	Climat psihologic instabil, dispoziția colectivului e schimbătoare, lipsește unitatea emoțională, colectivul se dezvoltă insuficient
6	X C	30	5,78	Climat psihologic favorabil, în clasă e interesant și plăcut de lucrat
7	XI A	31	5,1	Climat psihologic instabil, dispoziția colectivului e schimbătoare, lipsește unitatea emoțională, colectivul se dezvoltă insuficient
8	XI B	32	4,92	Climat psihologic instabil, dispoziția colectivului e schimbătoare, lipsește unitatea emoțională, colectivul se dezvoltă insuficient
9	XI C	32	5,5	Climat psihologic favorabil, în clasă e interesant și plăcut de lucrat

În urma interpretării răspunsurilor, constatăm un procent de 66,6% favorabil unui climat instabil, unde dispoziția colectivului psihologic e schimbătoare, lipsește unitatea emoțională, iar colectivul se dezvoltă insuficient. 33% dintre respondenți indică un climat psihologic favorabil, în clasă e interesant și plăcut de lucrat, iar 11% este procentul ce arată că predomină un climat psihologic nefavorabil.

Generalizând rezultatele etapei de constatare a demersului experimental, formulăm următoarele concluzii:

1. Elevii care prezintă un nivel ridicat de absențe tind să prezinte un risc ridicat de dezadaptare școlară, ceea ce înseamnă că ipoteza a fost confirmată.
2. Predominanța unui climat psihologic instabil, a unei dispoziții schimbătoare a colectivului clasei în strânsă legătură cu prezența unui risc ridicat de dezadaptare școlară pot să-i determine pe elevi să absenteze de la ore.

3.2. Validarea experimentală a Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu

Pornind de la rezultatele studiului realizat la etapa de constatare a experimentului psihopedagogic, în care am identificat factorii determinanți percepuți ai absenteismului școlar în rândul elevilor din cadrul grupului școlar, în etapa experimentală succedată ne-am propus următoarele obiective:

1. Integrarea factorilor care țin de mediul extern elevilor (părinți, profesori, psihologi, mediul școlar) în realizarea Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar.
2. Aplicarea Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului în rândul elevilor în cadrul orelor de studiu (de dirigenție).
3. Evaluarea rezultatelor obținute, în urma studiului longitudinal din cadrul liceului.

Pentru atingerea obiectivelor propuse, am formulat următoarele **ipoteze**:

1. Implementarea unui Program psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar pliat pe identificarea și prevenirea factorilor de risc pedagogici, psihologici implicați în acest fenomen contribuie semnificativ la scăderea absenteismului în rândul elevilor de liceu.
2. Participarea profesorilor/ psihologilor la programul de training corelează negativ cu numărul de absențe ale elevilor.
3. Participarea părinților la programul de training contribuie semnificativ la îmbunătățirea atitudinii părinților cu privire la învățarea academică a copiilor lor.

Eșantionul: Repartizarea elevilor în grupele experimentale și de control a fost următoarea:

- ✓ grupul experimental – clasele a IX-a A și a X-a A (62 de elevi – dintre care 28 erau băieți și 34 fete) care au participat la programul de depășire a absenteismului;
- ✓ grupul de control – clasele a IX-a B și a X-a B (65 de elevi – dintre care 32 erau băieți și 33 fete) care nu au participat la programul de depășire a absenteismului.

În vederea includerii elevilor în cele două grupuri de studiu, dirigenții celor 4 clase incluse în cercetare aveau obligația ca în intervalul ianuarie – iunie să completeze fișa de monitorizare a absențelor nemotivate, precum și fișa de centralizare a absențelor nemotivate. Acest demers ne-a ajutat în procesul de identificare a problemei absenteismului școlar și totodată a fost valorificat ulterior în măsurarea eficienței intervenției.

Procedura de lucru:

În vederea desfășurării acestei cercetări, pentru a evidenția efectele Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar, am utilizat un design cvasiexperimental, prezentat schematic în Tabelul 3.10.

Tabelul 3.10. Designul cercetării

	Evaluare preexperimentală	Intervenție	Evaluare postexperimentală
Grup experimental	Aplicarea instrumentelor de evaluare	Aplicarea Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar	Aplicarea instrumentelor de evaluare
Grup de control	Aplicarea instrumentelor de evaluare	–	Aplicarea instrumentelor de evaluare

În vederea atingerii obiectivelor și a scopului asumat, au fost desfășurate următoarele activități pre-test: pentru toți participanții incluși în studiu s-au aplicat cele trei chestionare menționate și descrise mai sus. Chestionarele pentru elevi au fost administrate colectiv, în timpul orelor de dirigenție, în scopul identificării cauzelor posibile ale absenteismului școlar. Participanții au fost instruiți în ceea ce privește modalitatea de completare a chestionarului, fiind îndemnați să răspundă cât mai sincer la fiecare întrebare/ afirmație prezentată, ținând cont de faptul că nu există răspunsuri bune sau rele, afirmații corecte sau greșite. Chestionarul a fost aplicat prin metoda creion – hârtie. Înainte de completarea chestionarului, au fost prezentate instrucțiunile generale; în momentul în care au intervenit neclarități, acestea au fost clarificate imediat. În acest context s-a precizat faptul că răspunsurile pe care le vor da sunt confidențiale. Nu s-a trecut numele participanților pe chestionare, ci doar clasa, vârsta și sexul.

Etapetele cercetării:

1. Începând cu luna octombrie, timp de 12 săptămâni, elevii claselor care făceau parte din grupul experimental (clasele devenite acum a X-a A și a XI-a A), au fost incluși în Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului, prin discutarea la fiecare oră de dirigenție a unei teme special pregătite în acest scop.
2. În ceea ce privește aplicarea *Chestionarului privind identificarea cauzelor absenteismului școlar adresat cadrelor didactice* și a *Chestionarului privind identificarea cauzelor absenteismului școlar adresat părinților*, procedura de lucru a constat în aplicarea instrumentelor de lucru tot în două etape; cea de preexperiment (mai-iunie) și cea de postexperiment (mai-iunie anul următor). În plus, diriginții celor 4 clase incluse în cercetare aveau obligația ca în intervalul ianuarie – iunie să completeze fișa de monitorizare a absențelor

nemotivate, precum și fișa de centralizare a absențelor nemotivate.

3. În lunile octombrie – decembrie a fost implementat un program de intervenție pentru 14 profesori și diriginți (12 întâlniri), scopul acestor întâlniri fiind de a-i ajuta pe profesori în ameliorarea absenteismului elevilor.
4. În perioada octombrie – decembrie părinții elevilor din cele două clase din grupul experimental (62 de părinți) au participat la 6 activități de consiliere de grup în care li s-au prezentat soluții pentru reducerea acestui fenomen al absenteismului.
5. Începând cu luna ianuarie și până în iunie inclusiv, elevii celor 2 grupuri, atât ai celui experimental, cât și ai celui de control, au fost din nou monitorizați de către diriginți cu ajutorul fișei de monitorizare a absențelor nemotivate, la fel ca în etapa preexperimentală.

Programul de monitorizare a absențelor elevilor din cadrul Liceului Tehnologic ”Henri Coandă”, Sibiu, s-a desfășurat pe următoarele etape:

1. Completarea Fișei de monitorizare a absențelor nemotivate de către diriginții claselor, în perioada ianuarie-iunie (*Anexa 4*).
2. Completarea Fișei de centralizare a absențelor nemotivate în perioada ianuarie – iunie (*Anexa 5*).
3. Aplicarea chestionarelor pentru elevi, profesori și părinți la clasele intrate în studiu (conform designului – *Anexele 1-3*).
4. Aplicarea Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului la clasele de elevi intrate în studiu.
5. Completarea Fișei de monitorizare a absențelor nemotivate de către diriginții claselor, în perioada ianuarie- iunie a anului următor (*Anexa 4*).
6. Completarea Fișei de centralizare a absențelor nemotivate în perioada ianuarie- iunie a anului următor (*Anexa 6*).

Implementarea Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar

Problematica absenteismului școlar în rândul elevilor este extrem de complexă și de gravă atât prin cauzele ce o determină, cât și prin efectele pe care le produce asupra elevilor vizați, dar și a școlii și societății în ansamblul său. Așa cum s-a putut observa din analiza subcapitolelor precedente, problema a arătat un real interes din partea cercetătorilor români și străini care au propus numeroase programe de intervenție în vederea limitării fenomenului din rândul elevilor, programele de intervenție au fost readministrare la nivel național și au urmărit aspecte ce vizau oferirea de suport

socioeconomic adresat elevilor aflați în dificultate, respectiv familiilor acestora, precum și la nivel local, urmărindu-se acordarea de sprijin educațional și suport psihologic elevilor dintr-o anumită unitate de învățământ.

În plus, direcțiile de acțiune pe care le poate urma fiecare dintre aceste programe sunt extrem de diverse și inepuizabile, fără să existe riscul suprapunerii și al reevaluării complete a problemei absenteismului școlar.

Considerăm că se poate vorbi despre o relație de complementaritate între aceste programe, în condițiile în care fiecare poate acoperi un anumit aspect și se poate adresa unui grup specific de persoane având particularități distincte.

În acest context, *Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar* în rândul elevilor de liceu propus de noi completează o gamă largă a programelor de profil și abordează altfel un subiect inepuizabil. Desigur, nu avem pretenția originalității totale a programului, cu atât mai mult cu cât în conceperea lui ne-am inspirat din literatura de specialitate care a mai abordat astfel de subiecte. Constatăm, mai degrabă, că este vorba despre un program care a preluat fundamentele teoretice din literatura existentă, le-a dezvoltat cu noi aspecte și le-a aplicat pe grupurile de elevi din cadrul Liceul Tehnologic "Henri Coandă" din Sibiu. În cele ce urmează prezentăm câteva dintre notele de specificitate ale acestui program care îl particularizează în raport cu celelalte intervenții pedagogice și psihologice pentru depășirea absenteismului școlar.

În primul rând, am încercat să dăm o notă de coerență întregului model care fundamentează teoretic programul propus, pornind de la analiza câtorva probleme cu care s-ar putea confrunta elevii implicați, sub aspectul absenteismului școlar, stabilind obiectivele ce urmează a fi îndeplinite, factorii care pot conferi suportul întregului demers, măsurile de intervenție pedagogică și psihologică și rezultatele prognozate.

Un alt aspect, care conferă notă de originalitate *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar* propus, este dat de relația ce se stabilește între obiective, măsuri de intervenție și rezultate anticipate. În esență, programul își propune trei direcții principale de acțiune care vizează atât părinții, cât și profesorii și elevii. Componenta pentru elevi vizează dezvoltarea motivației prin intermediul unor activități specifice dedicate autoeficacității, creșterii stimei de sine, dezvoltării sociale, emoționale și a carierei. Componenta pentru profesori vizează facilitarea dezvoltării motivației elevilor prin intermediul unor tehnici de management eficient al clasei și a unor atitudini pozitive cu privire la relația profesor-elev. Componenta pentru părinți vizează dezvoltarea motivației

și angajamentului pentru școală al copiilor prin intermediul consolidării relației cu școala și a participării la deciziile școlii.

Un alt aspect relevant cu privire la program este reprezentat de specificul de construcție al acestora, conform principiilor psihologiei pozitiviste și umaniste, aspecte psihologice de autocunoaștere, de conștientizare, de empatie, de control emoțional care să crească gradul de atractivitate al școlii și să-i determine pe elevi să valorizeze educația.

Nu în ultimul rând, activitățile au avut o componentă de consiliere psihologică și educațională în vederea conștientizării lor asupra importanței educației.

Considerăm că toate aceste direcții de intervenție aflate într-o strânsă interdependență pot constitui puternice elemente de originalitate a programului nostru și pot crea premise favorabile în reușita implementării lui.

La fel ca în cazul altor programe de specialitate, nici în cazul nostru nu avem pretenția să putem cuprinde toate măsurile de intervenție ce s-ar impune pentru rezolvarea unei probleme atât de complexe cum este cea a absenteismului școlar. Acțiunile vor fi direcționate înspre zonele noastre de competență, și anume către – consilierea psihopedagogică a elevilor. Cu toate acestea, ne exprimăm convingerea că programul propus va completa cu succes gama programelor educaționale care urmăresc depășirea și reducerea absenteismului școlar în rândul elevilor, contribuind în felul acesta la creșterea calității vieții în școală și în comunitate.

Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar s-a realizat după analiza datelor preliminare obținute în urma aplicării chestionarelor și a anchetelor realizate cu scopul de a reduce absenteismul școlar. Pentru exemplificarea programului, am sumarizat în *Anexele 9-12* activitățile implementate în lunile de testare a programului.

Rolul programelor de consiliere și dezvoltare personală în context educațional este acela de a facilita construirea unei personalități sănătoase, cu accent pe dobândirea acceptării necondiționate a elevului, a respectului de sine, în acord cu nevoile de formare ale acestuia. Mai mult, astfel de programe sunt menite să echipeze elevul cu abilitățile necesare adaptării la contextele variate de viață, astfel încât acesta să facă față cu succes provocărilor ce apar în diferite situații în mediul educațional sau în afara lui. Astfel, aceste deziderate se traduc, de obicei, în activități diverse care vizează managementul stresului, adoptarea unor decizii informate și responsabile, strategii de învățare, tehnici de control al comportamentelor problematice, prevenirea situațiilor de criză educațională, atitudini prosoziale și civice, competențe de recunoaștere și utilizare a emoțiilor în context social, starea unor

obiective eficiente de viață și carieră, autocunoașterea și valorificarea potențialităților etc.

Activitatea consilierului din mediul educațional este potențată de implicarea concomitentă a profesorilor și a părinților. Tandemul între consilier, părinți, profesori și elevi facilitează maximizarea rezultatelor programelor de consiliere în sensul în care elevii sunt expuși sistematic la principiile psihologice ale activităților construite pentru dezvoltarea lor, oferindu-li-se astfel multiple oportunități de a-și interioriza aspecte cognitive, emoționale și comportamentale sănătoase. Un alt avantaj al unor astfel de programe integrate este acela de a se preveni comportamentele problematice precum hărțuirea, absenteismul școlar, consumul de substanțe etc.

În elaborarea și realizarea activităților *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar* în rândul elevilor de liceu am pornit de la câteva premise:

1. Impactul programului asupra elevilor este facilitat de interacțiunile dintre aceștia, pe egalitatea de statut percepută care oferă un cadru sigur pentru exprimarea emoțiilor, susținerea reciprocă, depășirea barierelor create de diferențele interindividuale de opțiuni, valori etc.
2. Posibilitatea de învățare crescută de la covârșnici, prin identificare unul cu celălalt, prin reflectarea la propriile resurse și abilități.
3. Dezvoltarea abilităților și competențelor prin activități non-formale, interactive, experiențiale, care permit implicarea și angajamentul crescut al elevilor.
4. Posibilitatea imediată de transfer al competențelor achiziționate în contexte ecologice, în viața de zi cu zi unde pot fi întărite și dezvoltate sustenabil.
5. Feedback permanent și constructiv asupra abilităților, ceea ce permite o înțelegere temeinică a procesului și a pașilor necesari pentru dezvoltare, precum și dezvoltarea capacității de reflecție și autoanaliză prin mesajele primite de la ceilalți.
6. Dezvoltarea mai multor abilități și competențe concomitent la mai mulți elevi duce la o eficientizare crescută a resurselor de timp, spațiu, didactice etc.

Eficiența programelor de consiliere educațională depinde în mare măsură de dimensiunea și compoziția grupului, de caracteristicile individuale ale membrilor, de aspectele culturii organizaționale implicite. În același timp, caracteristicile individuale ale consilierului au un impact crescut asupra eficienței programului. Astfel, empatia acestuia față de nevoile grupului, capacitatea de a se transpune în situații în care sunt puși membrii acestuia, participarea proactivă la activități sunt esențiale din punctul de vedere menționat mai sus. De asemenea, congruența între cognițiile, emoțiile, atitudinile și comportamentele consilierului sunt cele care îi oferă credibilitate în fața grupului, iar

autenticitatea acea abilitate de a exprima sincer credințele sale, facilitează procesul.

Acceptarea necondiționată a membrilor grupului, fără a realiza judecăți de valoare cu privire la opțiunile acestora sau la personalitatea lor, precum și încurajarea suportivă a lor spre dezvoltare, este un alt factor esențial în acest proces. În același timp, competența consilierului de a selecta cele mai potrivite metode și tehnici de consiliere care să se pleze pe nevoile grupului, dar și pe nevoile individuale din grup, este un alt aspect ce influențează impactul programului. Fermitatea în decizii, precum și manipularea eficientă a recompenselor și sancțiunilor în grup, dar și promptitudinea în reacții atunci când apar situații problematice, contribuie la realizarea scopurilor propuse. Valorile sociale și morale adecvate ale consilierului contribuie la recunoașterea acestuia ca model de către participanți. Nu în ultimul rând, un conținut adecvat și o responsabilitate asumată pentru cele transmise și dezvoltate sunt esențiale în procesul de consiliere.

Scopul *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar* propus de noi a fost de a reduce rata absenteismului în rândul elevilor incluși în program. Obiectivele activităților desfășurate cu elevii, părinții și profesorii au fost de a dobândi o cunoaștere adecvată a potențialelor provocări din mediul educațional, de a schimba percepțiile eronate cu privire la absenteismul școlar, de a crește reziliența în fața comportamentelor problematice, precum absenteismul, prin dezvoltarea unor abilități complementare și a unei relații funcționale părinte-profesor-elev. Mai specific, activitățile realizate cu elevii au avut rolul de a-i responsabiliza pentru propria dezvoltare, de a le dezvolta motivația academică, capacitatea de a conștientiza consecințele acțiunilor lor în contextul absenteismului, abilitatea de a rezolva probleme specifice care apar în mediul școlar, de a planifica cariera și relația dintre scopurile de carieră și activitatea școlară etc. (*Anexa 9*). Pe de altă parte, activitățile desfășurate cu profesorii au vizat tehnici specifice de creștere a angajamentului elevilor față de școală, pentru a se facilita astfel scăderea ratei absenteismului școlar (*Anexa 11*).

De asemenea, s-a vizat o îmbunătățire a abilităților profesorilor de a valoriza și accepta necondiționat elevii, de a le dezvolta o stimă de sine coerentă, de a le valida emoțiile și comportamentele pentru o dezvoltare pozitivă care să crească frecvența comportamentelor și relațiilor pozitive în clasă și să scadă frecvența celor problematice. În programele educaționale în care sunt implicați părinții s-au identificat câteva aspecte care facilitează reușita intervențiilor, aspecte pe care le-am utilizat și în programul nostru: transferarea către părinți a unor abilități de empatie față de adolescenți prin conștientizarea caracteristicilor copiilor lor, identificarea barierelor în relațiile copil-părinte, respectiv părinte-școală și identificarea unor soluții pentru acestea (*Anexa 10*). Astfel, pentru

a realiza scopul și obiectivele propuse, am implementat diferite activități specifice pentru fiecare dintre cele trei categorii incluse în grupul-țintă: elevi, profesori, părinți. S-a vizat reducerea absenteismului și prevenirea acestuia și a problemelor asociate prin asistarea adolescenților pentru ca aceștia să achiziționeze și să transfere în practică următoarele cunoștințe și competențe:

- a) Îmbunătățirea imaginii de sine și dezvoltarea capacității de autocunoaștere;
- b) Deprinderi de orientare în carieră;
- c) Dezvoltarea sentimentului de autoeficacitate;
- d) Conștientizarea pericolului ulterior al faptului că poate fi ușor influențat de alții;
- e) Formarea deprinderilor de relaționare pozitivă;
- f) Dezvoltarea motivației;
- g) Tehnici de reducere a agresivității, anxietății și impulsivității;
- h) Creșterea stimei de sine.

Activitățile pentru profesori au vizat:

- a) Managementul clasei de elevi;
- b) Managementul situațiilor tensionate dintre elevii din clasă;
- c) Câștigarea și menținerea atenției elevului la ore;
- d) Creșterea motivației academice a elevilor;
- e) Oferirea de recompense și feedback pozitiv elevilor;
- f) Implicarea elevilor în proiecte atractive pentru ei, respectându-se curricula.

Activitățile cu părinții au vizat:

- a) Menținerea legăturii cu școala;
- b) Implicarea părinților în decizii curriculare;
- c) Participarea activă la consultarea comitetului de părinți cu profesorii;
- d) Cunoașterea prietenilor și a grupului elevilor;
- e) Sprijinirea copilului pentru participarea la școală.

Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar s-a realizat după analiza datelor preliminare obținute în urma aplicării chestionarelor și a anchetelor realizate cu scopul de a reduce absenteismul școlar.

***Analiza și interpretarea datelor în urma implementării
Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar***

Datele obținute în urma completării chestionarelor folosite în pre- și postexperiment au fost

analizate cu ajutorul programului statistic SPSS 15. Pentru măsurarea eficienței intervenției am folosit comparațiile între medii și analiza de varianță, iar rezultatele obținute au dus la confirmarea ipotezelor, după cum urmează.

Ipoteza 1: Implementarea unui program psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar pliat pe identificarea și prevenirea factorilor de risc psihopedagogici implicați în acest fenomen contribuie semnificativ la scăderea absenteismului în rândul elevilor de liceu.

Pentru validarea acestei ipoteze, am analizat răspunsurile elevilor la două întrebări: una referitoare la performanța academică și cealaltă referitoare la frecvența absențelor de la ore.

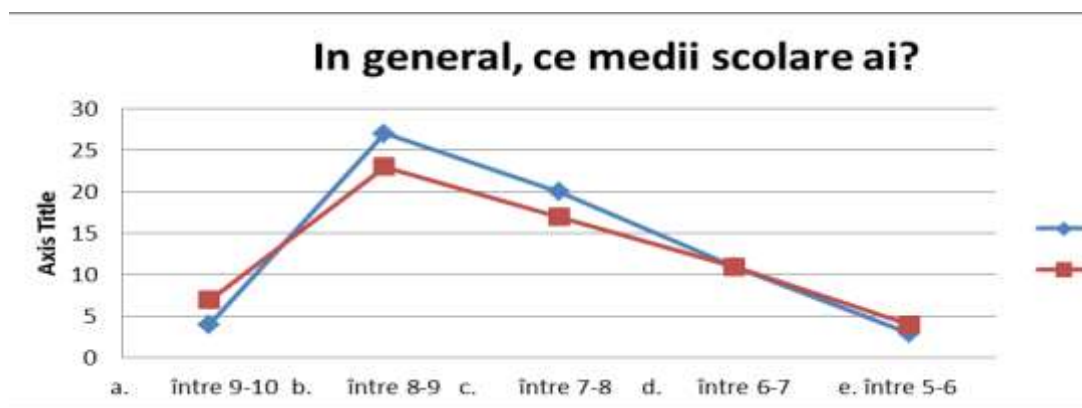


Fig.3.23. Comparație răspunsuri preexperiment-postexperiment la întrebarea „În general, ce medii școlare ai?”

Se observă că media elevilor între etapa de constatare și etapa de control a cunoscut o diferență, astfel a crescut numărul elevilor care au medii între 9 și 10 și între 5 și 6.

În concluzie, în urma participării la Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar se observă îmbunătățirea performanțelor școlare ale elevilor.

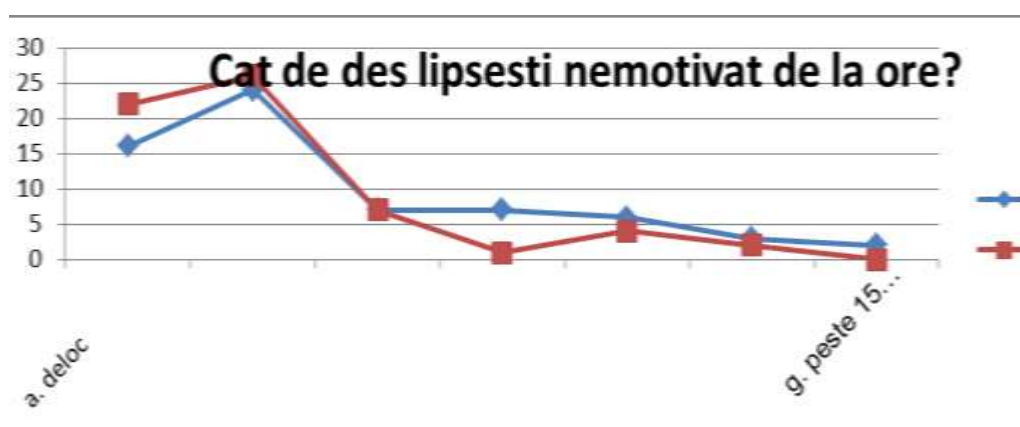


Fig.3.24. Comparație între răspunsurile preexperiment-postexperiment pentru întrebarea ”Cât de des lipsești nemotivat de la ore?”

În ceea ce privește absenteismul elevilor, observăm o creștere a numărului elevilor care nu mai absentează deloc. De asemenea, se observă o scădere a numărului elevilor care absentează mai mult de 6-9 ore/ săptămâna. Acest lucru demonstrează faptul, că în urma participării la programul formativ de depășire a absenteismului școlar, elevii au exprimat atitudini pozitive față de școală, reducându-se și numărul de absente.

Tabelul 3.11. Comparație între răspunsurile preexperiment-postexperiment pentru întrebările 4 și 6 elevi

T perechi									
		Diferențele între perechi					t	df	Sâg. (2-tailed)
		Media	Abate-rea standard	Eroarea standard a mediei	95% intervalul de încrederea al diferenței				
					Lower	Upper			
Perechea 1	elevi4_postexperiment - elevi4_preexperimental	-,51613	2,04652	,25991	-1,03585	,00359	-1,986	61	,052
Perechea 2	elevi6_postexperiment - elevi6_preexperimental	-,03226	1,47067	,18678	-,40574	,34122	-,173	61	,863

Cu toate că valoarea absolută a lui t este $t(61) = 1.986$, respectiv $t(61) = 1.73$, după analiza tabelului generat de SPSS observăm valoarea negativă. Aceste valori arată că intervenția a avut efect, în sensul că numărul de absențe ale elevilor (diferența dintre postexperiment și preexperiment) s-a redus după realizarea *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar*.

În concluzie, în urma analizei datelor obținute la etapa preexperimentală și postexperimentală, putem susține că ipoteza 1 este confirmată.

Ipoteza 2: Participarea profesorilor la *Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar* corelează negativ cu numărul de absențe ale elevilor lor.

În cadrul studiului au fost implicați 14 profesori titulari și suplinitori. Ponderea titularilor a fost de 78,57%, iar a suplinitorilor de 21,43%.

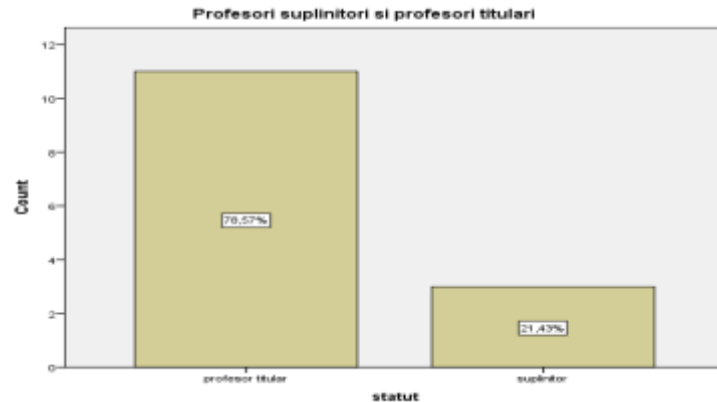


Fig.3.25. Profesori titulari și profesori suplinitori

Pentru verificarea ipotezei 2 am comparat numărul de absențe ale elevilor din clasele profesorilor participanți la training în etapa preexperimentală și postexperimentală.

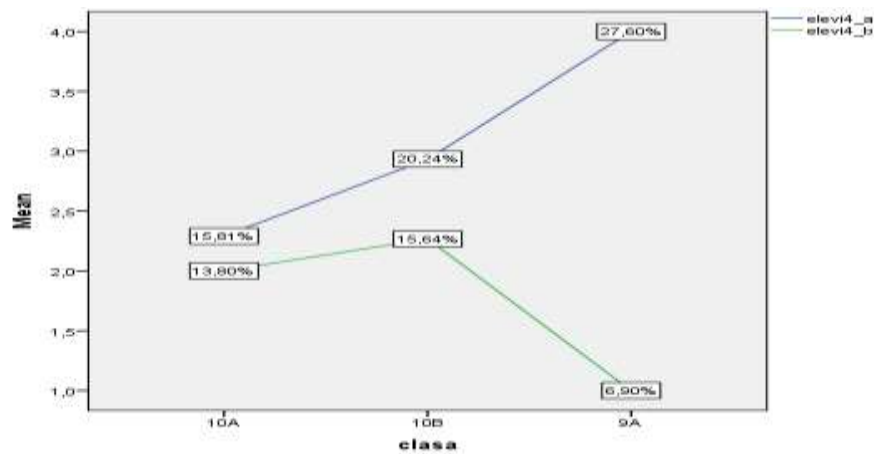


Fig.3.26. Comparație între numărul absențelor în clasele a 9-a și a 10-a din preexperiment și postexperiment

Dacă la etapa preexperimentală au fost constatate 27,60 % de absențe, atunci la etapa postexperimentală acestea au scăzut la 6,9% pentru clasa a IX-a. De asemenea și la clasa a X- a observăm o scădere a absenteismului, însă nu la fel de semnificativă. Acest lucru demonstrează faptul că profesorii care au realizat programul formativ au redus la clasele care au intrat în studiu numărul de absențe ale elevilor.

În concluzie, rezultatele obținute demonstrează confirmarea ipotezei 2.

Ipoteza 3: Participarea la *Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar* contribuie semnificativ la îmbunătățirea atitudinii părinților cu privire la învățarea academică a elevilor.

Pentru verificarea ipotezei 3 am comparat atitudinile părinților cu privire la absentism și educație, precum și sursele din care se informează aceștia cu privire la situația școlară a copiilor săi.

Rezultatele au demonstrat, că părinții care au realizat programul formativ manifestă atitudini schimbate față de începutul programului, cu privire la învățarea academică a copiilor lor.

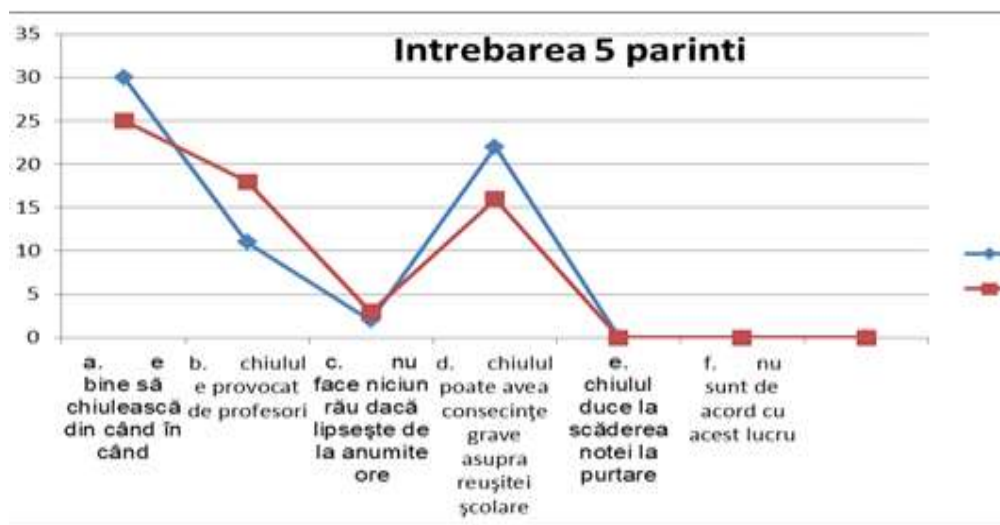


Fig. 3.27. Comparație între răspunsurile preexperiment-postexperiment pentru întrebarea „Care vă este atitudinea față de absenteismul nemotivat al copilului Dumneavoastră de la școală?”

În urma aplicării chestionarului părinților înainte și după participarea la *Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar* se observă o creștere a numărului părinților care consideră că absenteismul poate avea consecințe grave asupra reușitei școlare și o scădere a numărului celor care consideră că și profesorii provoacă acest lucru.

Tabelul 3.12. ANOVA factorială

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: parinti5_a					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sîg.
Intercept	1246,154	1	1246,154	553,616	,000
Error	231,846	103	2,251		
Total	1478,000	104			
Corrected Total	231,846	103			

Din Tabelul 3.12, conform datelor statistice, ANOVA factorială, $F(1,103) = 553.61$, $p < .01$), ceea ce indică un rezultat semnificativ statistic între cele două momente ale evaluării atitudinilor părinților, care au intrat în studiu cu privire la efectele absenteismului asupra copiilor lor.

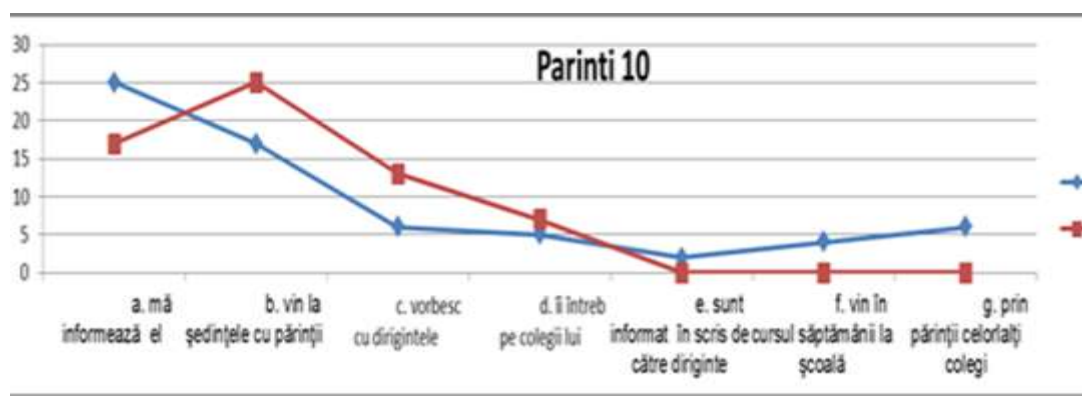


Fig.3.28. Comparație între răspunsurile preexperiment-postexperiment pentru întrebarea „Prin ce modalități vă informați de situația școlară a copilului dumneavoastră?”

Tabelul 3.13. ANOVA factorială

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: parinti10_a					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sîg.
Corrected Model	,000 ^a	0	.	.	.
Intercept	819,846	1	819,846	209,980	,000
Error	402,154	103	3,904		
Total	1222,000	104			
Corrected Total	402,154	103			

a. R Squared = ,000 (Adjusted R Squared = ,000)

Din Tabelul 3.13, conform datelor statistice, ANOVA factorială, $F(1,103) = 819.84$, $p < .01$), ceea ce indică un rezultat semnificativ statistic între cele două momente ale evaluării percepțiilor părinților care au intrat în studiu cu privire la atitudinile lor față de relația pe care o au cu propriul copil (care își informează părintele), iar părinții vin la școală în cursul săptămânii nu pentru a-și verifica copilul, ci pentru a întări legătura cu școala.

În urma participării părinților la programul de training, putem vedea o mai bună comunicare a părintelui cu elevul, precum și interesul crescut al acestuia față de situația școlară a elevului. Numărul

părinților care vin mai des la școală a crescut. La fel și legăturile lor cu părinții celorlalți elevi. Astfel, se observă un control mai bun al părinților asupra copiilor, în final confirmându-se și cea din urmă ipoteză.

Analiza impactului perceput al

Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar

Analiza impactului perceput al *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar* asupra grupurilor-țintă a vizat gradul de implicare a participanților în activitățile desfășurate. Astfel, la sfârșitul fiecărei luni s-a realizat o analiză de monitorizare în care erau urmărite părerile acestora despre temele parcurse și despre eficacitatea lor.

Rezultatele obținute au fost sintetizate în Tabelele 3.14, 3.15, 3.16:

Tabelul 3.14. Rezultatele activității realizate cu elevii

Ce mi-ar plăcea să învăț la școală	Ce am învățat nou	Știu ce sunt interesele, abilitățile și valorile	19%
		Știu ce îmi place să învăț la școală	76%
		Nu am învățat nimic nou	5%
	Ce voi folosi	Știu de ce este importantă școala	95%
		Nu voi folosi nimic	5%
Cariera mea depinde de școală	Ce am învățat nou	Să cunosc domeniile de activitate pentru anumite ocupații	65%
		Să identific alte domenii de activitate economică	32%
		Nu am învățat nimic nou	3%
	Ce voi folosi	Voi identifica domeniul de activitate ce mă interesează	97%
		Nu știu	3%
Cum îmi folosesc cunoștințele din școală	Ce am învățat nou	Să identific nivelul de educație necesar pentru a putea desfășura activitățile	66%
		Să disting între diferitele niveluri de educație	34%
		Nu am învățat nimic nou	0%
	Ce voi folosi	Cerințele educaționale ale profesiei care mă interesează	100%
		Nu știu	0%
Atitudinea mea față de invitațiile la chiul	Ce am învățat nou	Cum îmi influențează propriile valori căile pe care le aleg pentru rezolvarea conflictelor	65%
		Care dintre atitudinile și valorile mele provin de la familie, prieteni, școală, comunitate și societate	27%

		Nu am învățat nimic nou	8%
	Ce voi folosi	Să identific părțile tari și părțile slabe pe care le primesc	92%
		Nu știu	8%
Inițiative pentru activități școlare din partea elevilor	Ce am învățat nou	Să identific și să compar tipul de interese	56%
		Să stabilesc tipul de personalitate vocațională căruia îi aparțin și să identific ocupații	40%
		Nu am învățat nimic nou	3%
	Ce voi folosi	Când îmi aleg cariera să țin cont mai mult de lucrurile pe care știu să le fac	97%
		Nu știu	3%
Sunt mulțumit de activitatea mea școlară?	Ce am învățat nou	Să observ ce efect a avut asupra mea faptul că partenerul a răspuns încontinuu ”nu pot”	61%
		Să realizez că în cele mai multe situații îmi pot controla emoțiile, gândurile și comportamentele	37%
		Nu am învățat nimic nou	2%
	Ce voi folosi	Înainte de a spune ceva să mă gândesc dacă este adevărat	98%
		Nu știu	2%
Fac o echipă cu colegii mei?	Ce am învățat nou	Punctele tari se referă la abilitățile care mă ajută să realizez cu succes anumite activități	55%
		Punctele slabe nu sunt defecte, sunt abilități mai puțin dezvoltate	40%
		Nu am învățat nimic nou	5%
	Ce voi folosi	Cunoașterea punctelor mele tari, respectiv a punctelor slabe mă poate ajuta să aleg cariera potrivită pentru mine	95%
		Nu știu	5%
Recompensele pe care le pot obține după școală!	Ce am învățat nou	Planul de carieră include stabilirea unui scop și a unor obiective	66%
		Realizarea planului de cariera poate fi făcut atunci când a-i luat o decizie privind ocupația pe care o alegi și cunoști traseul educațional pe care trebuie să-l parcurgi în acest sens	32%
		nu am învățat nimic nou.	2 %
	Ce voi folosi	Sa stabilesc obiective pe termen scurt și lung privind cariera și să elaborez un plan de	98%

		carieră adecvat scopului pe care mi l-am propus	
		Nu știu	2 %

Tabelul 3.15. Rezultatele activității realizate cu părinții

Mentținerea legăturii cu școala	Ce am învățat nou	De ce este importantă menținerea legăturii cu școala, cu dirigințele dar și cu profesorii	84%
		De ce este important să mă implic în activitățile școlii și ale clasei	16%
	Ce voi folosi	Mă voi implica ori de câte ori voi fi solicitat în activitățile clasei și ale școlii	56%
		Voi participa la ședințele cu părinții	24%
		Voi ține legătura cu dirigințele clasei și cu profesorii	19%
Cunoașterea prietenilor și a grupului elevilor	Ce am învățat nou	Cât de important este cunoaștem anturajul copilului	89%
		Cum să veghem asupra comportamentului copilului	11%
		Nimic	0%
	Ce voi folosi	Voi discuta cu copilul despre prietenii lui, despre locurile frecventate, hobby-uri etc.	81%
		Voi încerca să-l supraveghez atent, fără ca el să-și dea seama	19%
Sprijinirea copilului pentru participarea la școală	Ce am învățat nou	Să înțelegem cum putem sprijini copilul în activitățile de la școală	73%
		Să învățăm cum să ajutăm copilul în ceea ce privește școala	26%
		Nimic	2%
	Ce voi folosi	Voi discuta cu copilul despre materiile preferate, materiile care nu-i plac, dificultățile pe care le întâmpină la școală	60%
		Voi încerca să-l ajut ori de câte ori va întâmpina greutăți, așa cum am aflat de la această întâlnire.	39%
		Nimic	2%

Tabelul 3.16. Rezultatele activității realizate cu profesorii

Managementul clasei de elevi	Ce am învățat nou	Ce înseamnă un „management al clasei”	71%
		Cum să asigurăm condițiile optime în vederea desfășurării orei	29%
		Nu am învățat nimic	0%
	Ce voi folosi	Strategii pentru condiții optime în vederea desfășurării orei	100%
		Nu voi folosi nimic	0%
Managementul situațiilor tensionate între elevi în clasă	Ce am învățat nou	Identificarea situațiilor tensionate între elevi	57%
		Gestionarea eficientă a situațiilor tensionate între elevi	43%
		Nu am învățat nimic nou	0%
	Ce voi folosi	Strategii de management al situațiilor tensionate în clasă	100%
		Nu știu	0%
Câștigarea și menținerea atenției elevului la ore	Ce am învățat nou	Identificarea strategiilor de câștigare a atenției elevilor la ore	71%
		Menținerea atenției elevilor la ore	29%
		Nu am învățat nimic	0%
	Ce voi folosi	Fișa de monitorizare a comportamentelor elevilor la ore	100%
		Nu știu	0%
Creșterea motivației academice a elevilor	Ce am învățat nou	Existența mai multor tipuri de motivație	79%
		Cum să utilizez strategiile de motivație în contextul clasei	21%
		Nu am învățat nimic nou	0%
	Ce voi folosi	Strategiile de motivație în contextul clasei	100%
		Nu voi folosi nimic	0%
Oferirea de recompense și feedback pozitiv elevilor	Ce am învățat nou	Cum să utilizez recompensele și feedback-ul pozitiv	100%
		Nu am învățat nimic nou	0%
	Ce voi folosi	Voi oferi mai des recompense și feedback	100%
		Nu știu	0%
Implicarea cu elevii în proiecte atractive pentru	Ce am învățat nou	Identificarea nevoilor elevilor	100%
		Nu am învățat nimic nou	0%
	Ce voi folosi	Analiza de nevoi	79%

ei, respectându-se curricula		Ideile principale ale proiectelor	21%
Managementul relației elev-profesor	Ce am învățat nou	Ce înseamnă o relație bună elev-profesor	50%
		Care sunt beneficiile unei relații bune elev-profesor	29%
		Cum să creez și să mențin o relație elev-profesor	21%
	Ce voi folosi	Strategiile de creare și menținere a unei relații elev-profesor	100%
		Nu am învățat nimic	0%
Comunicarea cu elevii și părinții, comunicarea problemelor școlare	Ce am învățat nou	Comunicarea cu elevii și părinții, comunicarea problemelor școlare	100%
		Nu am învățat nimic nou	100%
	Ce voi folosi	Modalitățile de comunicare eficientă cu elevii/ părinții, comunicarea problemelor școlare	100%
		Nu știu	100%

Rezultatele obținute demonstrează eficiența intervenției în reducerea numărului de absențe ale adolescenților, dar și în optimizarea relațiilor de comunicare și colaborare între profesori, elevi și părinți. Datele evaluării finale au confirmat **ipoteza cercetării**: Eficiența depășirii absenteismului școlar este determinată de: stabilirea cadrului conceptual și praxiologic a procesului vizat; identificarea factorilor de risc, pedagogici și psihologici implicați în dezvoltarea acestui fenomen; elaborarea, fundamentarea științifică și implementarea *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu*.

3.3. Concluzii la Capitolul 3

Experimentul pedagogic a fost realizat în conformitate cu scopul și obiectivele cercetării. Rezultatele obținute în cadrul acestui studiu oferă un suport semnificativ cu privire la cauzele și efectele percepute ale absenteismului școlar. Acest suport devine relevant mai ales în contextul efectelor absenteismului care se relaționează vizibil cu fenomenul părăsirii școlii. Elementul de originalitate pe care îl aducem în cadrul acestui demers este investigarea conjugată a factorilor pedagogici, psihologici și sociali de risc percepuți ca fiind implicați în absenteismul școlar în rândul celor trei actori relevanți pentru această problemă: elevi, profesori, părinți.

Pornind de la rezultatele obținute la etapa de constatare a experimentului, am considerat ca fiind importantă o investigație a riscului de dezadaptare școlară pe baza aprecierii situației de către elevi. Astfel, am identificat că absenteismul este influențat de o serie de factori, precum: relațiile cu colegii, cu profesorii, curriculumul, problemele familiale. Așadar, structura școlii, politicile, mediul, profesorii sunt factori critici care contribuie la absenteismul elevilor.

Etapa de formare a experimentului a avut drept obiectiv valorificarea *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu*.

Analiza influenței programului formativ în contextul absenteismului școlar, focalizat asupra factorilor de risc asociați, ne-a permis să constatăm următoarele:

- Elevii, profesorii, psihologii și părinții participanți la program au raportat o satisfacție crescută cu privire la cunoștințele, atitudinile și comportamentele dobândite prin participarea la activitățile programului.
- Impactul pozitiv al programului s-a dovedit și prin reducerea numărului efectiv de absențe de la clasă, precum și prin creșterea performanței școlare a foștilor absenteiști.
- Programul a avut un efect pozitiv asupra cunoștințelor și competențelor de management al clasei și al comportamentelor problematice în rândul elevilor, astfel încât acesta a contribuit la reducerea absențelor elevilor.
- S-au observat îmbunătățiri semnificative ale atitudinilor elevilor și părinților față de școală ca instituție, respectiv cu privire la procesul educațional în general.

Cercetarea realizată poate fi un ghid de sprijin în proiectarea, desfășurarea și evaluarea activităților de depășire a absenteismului școlar, sugerând modalități eficiente de realizare a activității educaționale prin implicare activă, conștientă și responsabilă a elevilor privind propria formare și dezvoltare.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată a contribuit la dezvoltarea teoriei și practicii educaționale prin fundamentarea teoretică, metodologică și experimentală a depășirii absenteismului școlar la elevii de liceu.

Valorile principale ale cercetării sunt sistematizate în următoarele **concluzii generale**:

1. Analiza coordonatelor teoretice privind absenteismul școlar a condus la evidențierea a trei niveluri de abordare: pedagogic/educațional, psihologic și social în contextul crizelor sociale și educaționale, în conexiune cu dinamica personalității la nivel individual și în rapoartele negative instituite între elevi și structurile sociale: instituții de învățământ, familie, comunitate (cap. 1 al tezei).
2. Studiul analitic al problemei investigate a permis să stabilim că *absenteismului școlar* rezidă în conduita evazionistă a elevilor, caracterizată ca o devianță, provocată de factori interni și externi, structurați pe dimensiunea educațională, psihologică, socială, culturală, economică etc., preluând diferite forme de manifestare, selectiv și generalizat, reflectați în *Taxonomia factorilor absenteismului școlar*, în interconexiune și intercorelare, influența cărora asupra absenteismului școlar este determinată de contexte reale, dar și de particularitățile individuale ale elevilor (cap.1 și 2 ale tezei).
3. În contextul demersului științific realizat privind depășirea absenteismului școlar, au fost fundamentate și argumentate științific principiile depășirii absenteismului școlar: *principiul corelării contextuale a factorilor ce generează absenteismul școlar*, *principiul valorificării mecanismului motivațional*, *principiul reglării și diminuării anxietății școlare*, *principiul facilitării adaptării psihosociale*, *principiul angajamentului educațional*, *principiul educației centrate pe elev*, care au asigurat baza elaborării și implementării **Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu** (cap. 2 al tezei).
4. Demersul praxiologic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu reprezintă coordonată procedurală, dimensionată astfel încât să prefigureze o abordare integrală a problematicii cu referire la toți actanții acestui proces: elevi, profesori, părinți prin informarea privitor la importanța rămânerii în sistemul educației formale, respectiv la efectele negative pe care le-ar putea avea părăsirea acestuia, fie și numai temporar; creșterea atractivității ofertei educaționale și a performanțelor academice ale elevilor; dezvoltarea parteneriatului dintre

școală și familie, prin conștientizarea importanței pe care o are educația formală, nonformală și informală în depășirea absenteismului școlar (cap. 2 al tezei).

5. **Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu** reprezintă un construct teoretico - aplicativ, fiind conceput ca o reprezentare explicativă a modului de proiectare și realizare a activităților de depășire a absenteismului școlar, structurat pe trei direcții principale de acțiune, care vizează elevii (dezvoltarea motivației prin intermediul unor activități specifice dedicate autoeficacității, creșterii stimei de sine, dezvoltării sociale, emoționale și a carierei); profesorii (facilitarea dezvoltării motivației elevilor prin intermediul unor tehnici de management eficient al clasei și a unor atitudini pozitive cu privire la relația profesor-elev); părinții (dezvoltarea motivației și angajamentului pentru școală al copiilor prin intermediul consolidării relației cu școala și a participării la deciziile școlii) (cap. 2 al tezei).
6. Experimentul pedagogic realizat a demonstrat funcționalitatea și eficiența **Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu** prin reducerea numărului de absențe ale elevilor participanți la program, îmbunătățirea performanțelor școlare ale elevilor, dezvoltarea atitudinii pozitive față de școală și o creștere a angajamentului și motivației școlare. Profesorii care au realizat programul și-au dezvoltat abilitățile de comunicare cu elevii și părinții, au desfășurat activități care au dus la o implicare mai crescută a elevilor, astfel reducându-se numărul de absențe. În urma participării la program se observă un control mai bun al părinților asupra copiilor, concretizat printr-o mai bună comunicare cu elevul, precum și interesul crescut al acestora față de situația școlară a elevului, părinții conștientizând mai mult consecințele grave ale absenteismului asupra reușitei școlare (cap. 3 al tezei).

Astfel, valorile teoretico-științifice și aplicative produse în rezultatul cercetării realizate ne permit să confirmăm **soluționarea problemei științifice importante** care rezidă în identificarea valențelor psihopedagogice (poziționărilor teoretice și praxiologice) de depășire a absenteismului școlar, în contextul interconexiunii factorilor interni și externi de manifestare a acestui fenomen, având ca efect remedierea crizei educaționale la elevii de liceu. Problema cercetării a fost soluționată prin realizarea următoarelor obiective:

- analiza abordărilor teoretice actuale și deducerea tendințelor de depășire a absenteismului școlar la elevii de liceu;
- stabilirea demersurilor psihopedagogice ale depășirii absenteismului școlar la elevii de liceu;

- determinarea factorilor de risc ai absenteismului școlar la adolescenți;
- identificarea caracteristicilor absenteismului școlar la elevii de liceu (profilul elevului absenteist);
- fundamentarea și elaborarea *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar* la elevii de liceu;
- validarea experimentală a *Programului psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar* la elevii de liceu.

În conformitate cu rezultatele obținute în cercetarea realizată, propunem următoarele

recomandări:

Recomandări la nivel de politici educaționale instituționale:

- Includerea în lista de acțiuni ale instituției de învățământ elaborarea *Strategiei de prevenire și depășire a absenteismului școlar*;
- Verificarea calității educației elevilor în instituția de învățământ din perspectiva activizării parteneriatului școală-familie, centrat pe depășirea absenteismului școlar;
- Elaborarea și editarea ghidurilor metodologice, agendelor și posterelor destinate elevilor, profesorilor și părinților cu sfaturi utile pentru prevenirea și depășirea absenteismului școlar.

Recomandări pentru cadrele didactice:

- Participarea cadrelor didactice în cadrul instruirii continue la cursuri dedicate problemei privind prevenirea și depășirea absenteismului școlar;
- Focalizarea pe eficientizarea managementului clasei de elevi din perspectiva prevenirii și depășirii absenteismului școlar;
- Promovarea activităților atractive pentru elevi și oferirea posibilității de implicare constructivă a acestora în diverse acțiuni la nivel școlar și comunitar.

Recomandări pentru elevi:

- Participarea la programe educaționale în cadrul școlii axate pe dezvoltarea autoeficacității;
- Implicarea în realizarea proiectelor academice și comunitare care contribuie la dezvoltarea personală și la integrarea școlară.

Recomandări pentru părinți:

- Consolidarea parteneriatului cu școala în vederea asigurării unui mediu educațional eficient pentru elevi;

- Acordarea de suport elevilor în adoptarea unor decizii informate și responsabile pentru angajamentul școlar și, implicit, dezvoltarea personală.

Limitele inerente design-ului utilizat pentru cercetarea noastră nu ne permit surprinderea tuturor aspectelor ce vizează problema absenteismului școlar. Absenteismul școlar este puternic influențat, inclusiv de factorii economici, demografici și socioculturali. Astfel, depășirea acestui fenomen desemnează un proiect global, care vizează sinergia tuturor posibilităților. Într-un asemenea proiect, limitele noastre investigaționale se rezumă doar la valorificarea dimensiunii pedagogice, psihologice și manageriale.

Totodată, cercetarea efectuată deschide perspective noi și reale pentru investigarea aprofundată a problemei absenteismului școlar, care ar viza managementul instituției de învățământ din perspectiva depășirii crizei educaționale. La fel, au fost create premise pentru realizarea unor cercetări ale impactului consilierii educaționale asupra prevenirii și depășirii absenteismului școlar.

BIBLIOGRAFIE

1. ALBERT-LORINCZ, E., CÂRCEA, I.M. *Prevenirea dezadaptării școlare*. Iași: Cermi, 1998. 141 p.
2. ATKINSON, R. *Introducere în psihologie*. București: Editura Tehnică, 2002. 1099 p. ISBN 973-31-13-1398-0
3. AUSUBEL, D., ROBINSON, F. *Învățarea în școală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981. 799 p.
4. BĂBAN, A. *Consiliere educațională: ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca: ASCR, 2009. 308 p. ISBN 973-0-02400-6
5. BENGA, O. *Dezvoltarea cogniției sociale la copii*. Cluj-Napoca: ASCR, 2004. 330 p.
6. BERNAT, S.E. *Tehnica învățării eficiente*. Cluj-Napoca: PUC, 2003. 427 p. ISBN 973-610-181-9
7. BLÂNDUL, V.C. *Introducere în problematica psihopedagogiei speciale*. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2005. 256 p.
8. BLÂNDUL, V.C. (coord.). *Educația non-formală – de la teorie la practică*. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2008. 173 p.
9. BLÂNDUL, V.C. (coord.). *Școala – Șansa mea! Ghid de bune practici privind prevenirea absenteismului școlar*. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2010. 51 p.
10. BLÂNDUL, V.C. *Abandonul școlar-soluție extremă a elevului aflat în dificultate*. În: „Educație și schimbare socială. / Coord. Cecilia Sas, Ioan Chelemen, Denisa Boroș, Raluca Onicaș. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2010, p.209-212.
11. BLÂNDUL, V.C. *Psihopedagogia comportamentului deviant*. București: Aramis, 2012. 448 p.
12. BLÂNDUL, V.C. *Bazele educației formale*. București: ProUniversitaria, 2014. 234 p.
13. CALUSCHI, M. *Probleme de psihologie socială*. Iași: Cantes, 2001. 270 p.
14. CAMPBELL, R. *Mânia îți distruge copiii*. Cluj: Logos, 2000. 210 p.
15. COJOCARU, V. *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*. Chișinău: Lumina, 2004. 336 p. ISBN 9975-65-205-0
16. COJOCARU, V., GUȚU, VI., ȘEVCIUC, M. *Managementul educațional. Referențial științific și metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2014. 112 p. ISBN 978-9975-71-535-5
17. Comisia Europeană. *Combaterea părăsirii timpurii a școlii*. În: Comunicarea Comisiei către

- parlamentul european, consiliu, comitetul economic și social european și comitetul regiunilor. Bruxelles. 2011 p.7-10.
18. Comisia Europeană. *Document de lucru al serviciilor Comisiei Școlii pentru secolul XXI*. Bruxelles, 2007.
 19. Comisia Prezidențială. *Raportul pentru analiza și elaborarea politicilor din domeniile educației și cercetării*. București, 2007.
 20. COSMOVICI, A. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 1999. 304 p.
 21. CRĂCIUN, A. *Stima de sine – vector al schimbărilor adaptative*. În: Anuarul Universității “Petre Andrei”. Științe socioumane, Iași: Fundația Academică “Petre Andrei”, 1998, Tom.VIII, p.116-124.
 22. CRISTEA, S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Vol.I. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p. ISBN 978-606-683-295-3
 23. CRISTEAH, C.G. *Psihologia educației*. București: Coresi, 2003. 180 p.
 24. CUZNEȚOV, L. *Familia ca proiect existențial. Management familial*. Chișinău, 2018. 323 p. ISBN 978-9975-3232-7-7
 25. CUZNEȚOV, L. *Esența și logica educației integrale a copilului în cadrul familial și școlar: strategii, principii, forme și metode*. În: Studia Universitatis Moldaviae, Seria Științe ale Educației, 2012, nr.9(59), p.85-90. ISSN 1857-2103
 26. DECEAN, M. *Cercetări privind motivația elevilor*. În: Revista de studii din domeniul științelor socio-umane ”LICENTIA DOCENDI”, 2009, nr.4. București: Ceconi, Baia Mare, p.103-116. ISSN 2067-1741
 27. DECEAN, M. *Cercetări privind absenteismul elevilor*. În: Revista de studii din domeniul științelor socio-umane ”LICENTIA DOCENDI”, 2010, nr.3. București: Editura Ceconi, Baia Mare, p.187-200. ISSN 2067-1741
 28. DECEAN, M. *Cauzele abandonului școlar*. În: Revista de educație, cultură și informație editată de Casa Corpului Didactic și Inspectoratul Școlar al Județului Maramureș ”Școala Maramureșeană”, nr.41, 42, 43, mai 2009-martie 2010. Baia Mare Maramureș, p.230-231. ISSN 1583-2171
 29. DECEAN, M. *Cercetări privind absenteismul elevilor din Romania*. În: Revista națională de articole, studii și lucrări științifice ”ECOURI DIDACTICE”, 2011, nr.1(8). Beclean: Colegiul Național ”Petru Rareș”, p.3-6. ISSN 2068-5688

30. DECEAN, M. *Caracteristici cognitive și de comportament ale adolescentului. Variabile psihologice și performanță școlară în absenteismul școlar*. În: Revista națională de articole, studii și lucrări științifice "ECOURI DIDACTICE", 2011, nr.3-4(10). Beclean: Colegiul Național "Petru Rareș", p.36-38. ISSN 2068-5688
31. DECEAN, M. *Cercetări actuale privind absenteismul elevilor*. În: Materialele Conferinței internaționale (ediția a cincea) "Cercetarea modernă în psihologie: cercetări cantitative vs. cercetări calitative în științe sociale, educație și sănătate", 25-27 mai 2012, Sibiu, România, "STUDII APLICATIVE ÎN PSIHOLOGIA MODERNĂ" (M.Milcu, A.Brata). București: Editura Universitară, 2013, p.67-72. ISBN:978-606-91-621-0
32. DECEAN, M. *Absenteismul școlar: consecințe psihologice. Strategii sistematice în prevenirea și combaterea abandonului școlar*. În: "Oportunități și limite în cercetarea aplicativă" (M.Milcu), Capitolul VII. București: Editura Universitară, 2015, p.89-100. ISBN 978-606-91-621-0
33. DECEAN, M. *Particularități psihocognitive ale adolescentului și impactul lor asupra absenteismului*. În: "Oportunități și limite în cercetarea aplicativă" (M.Milcu), Capitolul XIII. București: Editura Universitară, 2015. p.191-198, ISBN 978-606-91-621-0
34. DECEAN, M. *Un model de prevenire și reducere a absenteismului școlar în învățământul preuniversitar*. În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer inovațional”, 28, 29 septembrie 2016, Universitatea de Stat din Moldova. Chișinău: CEP USM, 2016, p.363-367. ISBN 978-9975-71-826-4
35. DECEAN, M. *Aspecte psihologice ale absenteismului școlar*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Științe ale Educației”, Categoria B, Chișinău: CEP USM, 2016, nr.9(99), p.207-212. ISSN 1857-2103, ISSN online 2345-1025
36. DECEAN, M. *Caracteristici cognitive și de comportament ale adolescentului*. În: Revista psihopedagogică și educațională "Psihologos", 2016, nr.1, p.23-25. ISSN 2501-577X, ISSN-L 2501-577X.
37. DECEAN, M. *Factori de risc ai absenteismului școlar la adolescenți*. În: "Direcții și perspective în cercetarea aplicativă modernă" (M.Milcu), Capitolul XI. București: Editura Universitară, 2019, p.133-144, ISBN 978-606-28-0846-4
38. DECEAN, M. SEVCIUC, M. *Experiențe internaționale privind abordarea absenteismului*

- elevilor (școlar)*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Științe ale Educației”, Categoria B, Chișinău: CEP USM, 2019, nr.5(125), p.108-113, ISSN 1857-2103
39. DUMITRANA, M. *Eșecul școlar și cauzele sale – determinanți ai ideii unei noi pedagogii*. În: Tribuna învățământului, 1991, nr.5, p.31-33.
 40. ELIADE, S. *ABC-ul consilierii elevului*. Turda: Hiperborea, 2000.
 41. EURYDICE. *Combaterea eșecului școlar: o provocare pentru construcția europeană*. București: Alternative, 1996. 252 p.
 42. FABIAN, A. *Delicvența juvenilă în România după 1989*. Cluj-Napoca: Studia, 2006. 329 p.
 43. GHERASIM, L.R., BUTNARU, S. *Performanța școlară. Determinanți individuali și contextuali în adolescență*. Iași: Polirom, 2013.
 44. GILLY, M. *Elev bun, elev slab*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1996. 319 p.
 45. GRECU, G., POTÂNG, A. *Manifestarea formelor agresivității la preadolescenți (studiu comparativ)*. În: Studia Universitatis, 2008, nr.9(19), p.167-173.
 46. GUȚU, VI. (coord.). *Psihopedagogia centrată pe copil*. Chișinău: CEP USM, 2008. 175 p. ISBN 978-9975-70-810-4
 47. GUȚU, VI., VICOL, M.Iu. *Tratat de pedagogie: între modernism și postmodernism*. București: Performantica, 2014, 554 p. ISBN 978-606-685-170-1
 48. GYÖNÖS, E. *Absenteismul școlar: cauze și efecte*. În: Economie teoretică și aplicată. Vol. XVIII. București: AGER, 2011, p.37-47.
 49. IANACHEVICI, M. *Perspective interculturale ale cauzalității abandonului școlar*. În: Didactica Pro (Chișinău), 2009, nr.2, p.9-15.
 50. IONESCU, I.I. *Sociologia Școlii*. Iași: Polirom, 1997. 202 p.
 51. IUCU, R.B. *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*. Iași: Polirom, 2006. 272 p.
 52. JIGĂU, M, LIICEANU, A, PREOTEASA, L (coord.). *Violența în școală*. Institutul de Științe ale Educației. București: UNICEF, 2005. 228 p.
 53. JIGĂU, M. *Factorii reușitei școlare*. București: Grafoart, 1998. 206 p.
 54. JINGA, I., NEGREȚ, I. *Învățarea eficientă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1994.
 55. JINGA, I., VLĂSCLEANU, L. *Structuri, strategii și performanțe în învățământ*. București: Editura Academiei, 1989. 276 p.
 56. JURCĂU, N. *Psihologie școlară*. Cluj-Napoca: U.T.Press, 1999.

57. KULCSAR, T. *Factorii psihologici ai reușitei școlare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978. 234 p.
58. LEMENI, G., MICLEA, M. *Consiliere și orientare – ghid de educație pentru carieră*. Cluj-Napoca: ASCR, 2004. 250 p.
59. MANOLE, L. (coord.). *Absenteismul și abandonul școlar în mediul rural*. Botoșani: Agata, 2014.
60. MASLOW, A.H. *Motivație și personalitate*. București: Trei, 2007. 568 p.
61. MÎSLIȚCHI, V. *Adaptarea școlară: Ghid metodologic*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2014. 330 p. ISBN 978-9975-76-139-0
62. MOISIN, A. *Arta educării copiilor și adolescenților în familie și în școală*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2007. 136 p.
63. MUNTEAN, A. *Familii și copii în dificultate*. Timișoara: Mirton, 2001. 275 p.
64. MUNTEAN, A. *Violența în familie și maltratarea copilului*. Timișoara: Eurostampa, 2001. 320 p.
65. NEACȘU, I. *Instruire și învățare*. București: Editura Științifică, 1990. 320 p.
66. NEAMȚU, C. *Aspecte ale asistenței sociale în școală*. Iași: Polirom, 2003.
67. NEAMȚU, C. *Devianța juvenilă în școală*. Iași: Polirom, 2003.
68. NEAMȚU, C. *Devianța școlară. Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*. Iași: Polirom, 2003. 253 p.
69. NICOLA, I. *Tratat de pedagogie școlară*. București: Aramis, 2000. 480 p.
70. PALADI, O. *Adaptarea social – psihologică: delimitări conceptuale*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Științe ale Educației” (Psihologie), Categoria B. Chișinău: CEP USM, 2018, nr.9(119). p.173-176. ISSN 1857-2103.
71. PALADI, O. *Conștiința de sine și sistemul de valori ale adolescentului: Monografie*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2014. 223 p. ISBN 978-9975-48-061-1.
72. PANICO, V. *Conceptul și structura educației. Interrelația practicii și științelor pedagogice*. În: Materialele Conferinței științifico-practice naționale cu participare internațională ”Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspectiva interconexiunii învățământului modern general și universitar”, 27-28 octombrie 2017. Vol.1. Chișinău, 2017, p.77-82.
73. PÂNIȘOARĂ, I.O. *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom,

2009. 248 p.
74. PIAGET, J. *Judecata morală la copil*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980. 453p.
 75. PIAGET, J. *Psihologia inteligenței*. București: Editura Științifică, 1965. 204 p.
 76. POPESCU, V. *Strategii la nivelul macrosistemului de învățământ pentru promovarea succesului școlar*. În: Revista de pedagogie, 1992, nr.1-2.
 77. POPESCU, V. *Succesul și insuccesul școlar. Precizări terminologice. Forme de manifestare. Cauze*. În: Revista de Pedagogie, 1991, nr.12, p.23-27.
 78. POPESCU, V. *Strategii la nivelul unității de învățământ pentru promovarea succesului școlar*. În: Revista de pedagogie, 1992, nr.3-4.
 79. POTÂNG, A. *Blocajele comunicării*. În: Revista Didactica Pro, revistă de teorie și practică educațională. 2004, nr.2(24), p.28-30.
 80. RADU, I. *Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000.
 81. RADULIAN, V. (coord). *Lichidarea și combaterea repetenției*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1978. 217 p.
 82. RADULIAN, V. *Contra insucceselor școlare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1967. 220 p.
 83. RĂDULESCU, E., TARCA, A. *Școală și comunitate – ghid pentru profesori*. București: Humanitas Educațional, 2002.
 84. SAVA, F.A. *Psihologia validată științific. Ghid practic de cercetare în psihologie*. Iași: Polirom, 2013. 362 p.
 85. SĂLĂGEAN, D., ȚINICĂ, S., PINTILIE, D. *Ora educativă – modele de proiecte didactice în sprijinul profesorului diriginte*. Cluj-Napoca: Eurodidact, 2004. 155 p.
 86. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 286 p.
 87. SĂLĂVĂSTRU, D. *Psihologia învățării*. Iași: Polirom, 2009.
 88. SBURLESCU, A. *Comunicarea eficientă*. Ediția a II-a. București: All, 2008. 138 p.
 89. SCHAFFER, H.R. *Introducere în psihologia copilului*. Cluj-Napoca: ASCR, 2005. 391 p.
 90. STAN, A. *Testul psihologic. Evoluție, construcție, aplicații*. Iași: Polirom, 2002, 356 p.
 91. STAMATIN, O., GHEORGHÎȚA, A. *Pregătirea cadrelor didactice pentru colaborarea cu părinții*. În: Didactica Pro, 2006, nr.4(38), p.30-32. ISSN 1810-6455
 92. STĂNCULESCU, E. *Psihologia educației. De la teorie la practică*. București: Editura

- Universitară, 2013. 352 p.
93. STĂNESCU, Al. *Profesorul în procesul instruirii-formării*. În: Jurcău, N. (coord.). Psihologie educațională. Cluj-Napoca: UT Ptres, 2000.
 94. STOLZ, G. *Eșec școlar – Risc de eșec școlar*. București: Victor, 2000. ISBN: 973-8128-03-X
 95. ȘEVCIUC, M. Acțiuni pedagogice orientate spre asigurarea reușitei academice la studenți. În: *Univers pedagogic* (Chișinău), 2008, nr.2, p.36-39. ISSN 1811-5470
 96. ȘEVCIUC, M. *Tendențe educaționale privind prevenirea și depășirea insuccesului școlar*. În: *Studia Universitatis Moldavie, Seria „Științe ale Educației”* (Chișinău), 2009, nr.5(25), p.50-55. ISSN 1857-2103
 97. ȘCHIOPU, U. (coord.). *Dicționar de psihologie*. București: Babel, 1997. 740 p.
 98. ȘUTEU, T., IONESCU, A. *Dezbateri educative cu elevii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1994. 145 p.
 99. TOMA, S. *Adaptarea psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general: Teză de doctor în psihologie socială*, 2018. 242 p.
 100. TURLIUC, M.N. *Psihosociologia comportamentului deviant*. Iași: Institutul European, 2007.
 101. TRIP, S. *Introducere în consilierea psihologică*. Oradea: Editura Universității din Oradea, 2007. 254 p.
 102. ȚINICĂ, S. (coord.). *Repere în abordarea copilului dificil*. Cluj Napoca: Eikon, 2007. 128 p.
 103. VÎRLAN, M., DIȚĂ M. *Diminuarea abandonului școlar prin activități psiho-socio-educative*. În: *Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work*, 2018, no.50(1), p.43-55. e-ISSN 1857-4432
 104. YOUNG. *Acțiuni integrate pentru combaterea absenteismului școlar și muncii copiilor*. București, 2005.
 105. ZUBENSCHI, E. *Unele probleme cu privire la atitudine și discriminare școlară*. În: *Probleme ale științelor socio-umanistice și modernizării învățământului. Materiale ale Conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor, UPS ”Ion Creangă”, vol.1 (seria 19), 2017, p.206-214. ISSN 1810-6455*
 106. ABRAMSON, L.Y., METALSKY, G.I., ALLOY, L.B. *Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression*. In: *Psychological Review*, 1989, no.96(2), p.358-372.
 107. ABRAMSON, L.Y., SELIGMAN, M.E., TEASDALE, J. *Learned helplessness in himans: Critique and reformulation*. In: *Journal of Abnomal Psychology*, 1978.

108. ALLEN, J.P., PHILLIBER, S., HOGGSON, N. *School-based prevention of teen-age pregnancy and school dropout: Process evaluation of the national replication of the teen outreach program.* In: American Journal of Community Psychology, 1990, no.18(4), p.505-524.
109. ANDERSON, A.R., CHRISTENSON, S.L., SINCLAIR, M.F., LEHR, C.A., *Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school.* In: Journal of School Psychology, 2004, no.42(2), p.95-113.
110. APPLETON, J.J., CHRISTENSON, S.L., KIM, D., RESCHLY, A.L. *Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument.* In: Journal of School Psychology, 2006, no.44(5), p.427-445.
111. AU, R.C.P. *Academic failure and learned hopelessness in Hong Kong academically low achievers.* In: Bulletin of the Hong Kong Psychological Society, 1995. p.34-35, p.83-100.
112. AU, R.C.P., WATKINS, D., HATTIE, J., ALEXANDER, P. *Reformulating the depression model of learned hopelessness for academic outcomes.* In: Educational Research Review, 2009, no.4, p.103-107.
113. BAKER, J.A., DILLY, L.J., AUPPERLEE, J.L., PATIL, S.A. *The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments.* In: School Psychology Quarterly, 2003, no.18(2).
114. BAKER, M.L., SIGMAN, J.N., NUGENT, M.E. *Truancy reduction: Keeping students in school.* Washington DC: U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, 2001.
115. BANDURA, A. *Social Cognitive Theory of Mass Communication.* In: Media Psychology, 2001, no.3(3), p.265-299.
116. BANDURA, A. *Social cognitive theory.* In: E.Barnouw (Ed.), International encyclopedia of communications, Vol.4. New York: Oxford University Press, 1989, p.92-96.
117. BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Prentice-Hall Inc, 1986.
118. BANDURA, A. *The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory.* In: Journal of Clinical and Social Psychology, 1986, no.4, p.359-373.
119. BERG, I., BUTLER, A., FRANKLIN, J., HAYES, H., LUCAS, C., SIMS, R. *DSM-III-R disorders, social factors and management of school attendance problems in the normal*

- population*. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 1993, no.34, p.1187-1193.
120. BLÂNDUL, V.C. *Internațional approaches to inclusion of children with special educațional needs în mainstream education*. In: Recent Issues in Education. Problems of Education în The 21st Century, 2010, p.29-36.
 121. BROOKMEYER, K.A., FANTI, K.A., HENRICH, C.C. *Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis*. In: Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 2006, no.35(4), p.504-514.
 122. CHAPMAN, G. *Family environment and school refusal behavior în youth*. In: Meeting of the Anxiety Disorders Association of America, St. Louis, MO, 2007.
 123. CHEN, R. *Financial Aid and Student Dropout în Higher Education: A Heterogeneous Research Approach*. In: Handbook of Theory and Research Volume 23, Springer Netherlands; 2008.
 124. CHRISTENSON, S.L., SINCLAIR, M.F., LEHR, C.A., GODBER, Y. *Promoting successful school completion: Critical conceptual and methodological guidelines*. In: School Psychology Quarterly, 2001, no.16(4).
 125. CLUMP, M.A., BAUER, H., WHITELEATHER, A. *To attend or not to attend: Is that a good question?* In: Journal of Instructional Psychology, 2003, no.30(3).
 126. Comisia Europeană. *A thematic study to identify what policy responses are successful in preventing child poverty*. In: DG Ocuparea forței de muncă și Afaceri sociale, Bruxelles, 2006.
 127. Comisia Europeană. *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers*. In: DG Educație și Cultură, Bruxelles, 2005.
 128. CONNELL, J.P., WELLBORN, J.G. *Competence, autonomy, and relatedness: A motivațional analysis of self-system processes*, 1991.
 129. COOMBS, Ph.H. *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. Oxford University Press, 1989.
 130. CORVILLE-SMITH, J., RYAN, B., ADAMS, R., DALICANDRO, T. *Distinguishing absentee students from regular attenders: The combined influence of personal, family, and school factors*. In: Journal of Youth and Adolescence, 1998, p.629-640.
 131. COSMOVICI, A., IACOB, L. *School Psychology*. Iași: Polirom, 1999. 188 p.
 132. DECI, E.L., RYAN, R.M. *Intrinsic motivation and self-determination în human behavior*. New York.Plenum, 1985. 125 p.

133. DeROSIER, M.E., KUPERSMIDT, J.B., PATTERSON, J. *Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection*. In: *Child Development*, 1994, no.65, p.1799-1813.
134. DOLL, B., HESS, R.S. *Through a new lens: Contemporary psychological perspectives on school completion and dropping out of high school*. In: *School Psychology Quarterly*, 2001, no.16(4).
135. DORON, R., PAROT, F. *Dictionnaire de psychologie*. Press universitaire de France, 1991.
136. DWECK, C.S. *Motivational processes affecting learning*. In: *American Psychologist*, 1986, no.41(10), p.1040–1048.
137. DWECK, C.S. *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press, 2000. 195 p.
138. DWECK, C.S., LEGGETT, E.L. *A social-cognitive approach to motivation and personality*. In: *Psychological review*, 1988, no.95(2).
139. DWECK, C.S., LEGGETT, E.L. *A social-cognitive approach to motivation and personality*. In: *Psychological Review*, 1988, no.95(2), p.256-273.
140. EATON, M.J. *A study of some factors associated with the early identification of persistent absenteeism*. In: *Educational Review*, 1979, no.31, p.233-242.
141. ECCLES (PARSONS), J., ADLER, T.F., FUTTERMAN, R., GOFF, S.B., KACZALA, C.M., et al. *Expectancies, values, and academic behaviors*. In: *Achievement and Achievement Motivation*, Ed. J.T. Spence. San Francisco: Freeman, 1983, p.75-146.
142. ELLIOT, A.J., MCGREGOR, H.A. *A 2×2 achievement goal framework*. In: *Journal of personality and social psychology*, 2001, no.80(3).
143. FINN, J.D. *Withdrawing from school*. In: *Review of Educational Research*, 1989, no.59(2).
144. FLAKIERSKA-PRAQUIN, N., LINDSTRÖM, M., GILLBERG, C. *School phobia with separation anxiety disorder: A comparative 20-to 29-year follow-up study of 35 school refusers*. In: *Comprehensive Psychiatry*, 1997, no.38(1), p.17-22.
145. FREMONT, W.P. *School refusal in children and adolescents*. In: *American family physician*, 2003, no.68(8), p.1555-1560.
146. GABB, S. *Truancy in the United States: a brief overview*. In: D.O'Keefe and P.Stoll (eds), *Issues in School Attendance and Truancy*, London: Pitman Press, 1995.
147. GOLDSTEIN, J.S., LITTLE, S.G., AKIN-LITTLE, K.A. *Absenteeism: A review of the*

- literature and school psychology's role*. In: *The California School Psychologist*, 2003, no.8(1), p.127-139.
148. GREENE SR, J.E. *Factors associated with absenteeism among students in two metropolitan high schools*. In: *The Journal of Experimental Education*, 1963, no.31(4), p.389-394.
 149. GROLNICK, W.S., RYAN, R.M., DECI, E.L. *Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents*. In: *Journal of educational psychology*, 1991, no.83(4).
 150. GUEVERMONT, D.C. *Truancy and school absenteeism*. In: *Interventions for Achievement and Behavior Problems*, 1986, no.26, p.581-591.
 151. HALLAM, S. *Improving School Attendance*. Oxford: Heinemann. 1996.
 152. HALLINAN, M.T. *Teacher influences on students' attachment to school*. In: *Sociology of Education*, 2008, no.81(3), p.271-283.
 153. HANNA, G.L., FISCHER, D.J., FLUENT, T.E. *Separation anxiety disorder and school refusal in children and adolescents*. In: *Pediatrics in Review*, 2006, no.27(2), p.56.
 154. HATTIE, J.A.C. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge, 2009.
 155. HEILBRUNN, J. *Juvenile detention for Colorado youth: Exploring the issues*. Denver, CO: National Center for School Engagement, 2004.
 156. HENRY, K.L. *Who's skipping school: Characteristics of truants in 8th and 10th grade*. In: *Journal of School Health*, 2007, no.77(1), p.29-35.
 157. HERSOV, L., BERG, I. *Out of school: Modern perspectives in truancy and school refusal behavior*. New York: Wiley, 1980.
 158. HIRSCHFIELD, P.J., GAŞPER, J. *The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence*. In: *Journal of Youth and Adolescence*. 2011, no.40, p.3-22.
 159. HUFFINGTON, C., SEVITT, M. *Family interaction in adolescent school phobia*. In: *Journal of Family Therapy*, 1989, no.11, p.353-375.
 160. IRESON, J., HALLAM, S., PLEWIS, I. *Ability grouping in secondary schools: Effects on pupils' self-concepts*. In: *British Journal of Educational Psychology*, 2001, no.71(2), p.315-326.
 161. JIMERSON, S.R., ANDERSON, G.E., WHIPPLE, A.D. *Winning the battle and losing the*

- war: *Examining the relation between grade retention and dropping out of high school*. In: *Psychology in the Schools*, 2002, no.39(4), p.441-457.
162. JUVONEN, J., NISHINA, A., GRAHAM, S. *Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence*. In: *Journal of educational psychology*, 2000, no.92(2), p.349.
 163. KAFFENBERGER, C. *School reentry for students with a chronic illness: A role for professional school counselors*. In: *Professional School Counseling*, 2006, no.9(3), p.223-230.
 164. KEARNEY, C.A. *Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus*. In: *Professional Psychology: Research and Practice*, 2003, no.34, p.57-65.
 165. KEATING, D. *Cognitive and brain development. Handbook of adolescent psychology* (2nd ed.) New York, NY: John Wiley & Sons, Inc, 2004, p.54-89.
 166. KINDER K., Wakefield A., Wilkin A. *Talking Back: Pupil Views on Disaffection*. Slough: NFER, 1996.
 167. KINDER, K., HARLAND, J., WILKIN, A., WAKEFIELD, A. *Three to Remember: Strategies for Disaffected Pupils*. Slough: NFER, 1995.
 168. KITCHING, R. *Violence, Truancy and School Exclusion in France and Britain: Report of a Conference*. London: Franco-British Council, 2001.
 169. LAGANA, M.T. *Protective factors for inner-city adolescents at risk of school dropout: Family factors and social support*. In: *Children and Schools*, 2004, no.26, p.211-220.
 170. LEE, V.E., BURKAM, D.T. *Dropping out of high school: The role of school organization and structure*. In: *American Educational Research Journal*, 2003, no.40(2), p.353-393.
 171. LEE, Y.,CHOI, J. *A review of online course dropout research: implications for practice and future research*. In: *Educational Technology Research and Development*, Volume 59, Issue 5, Springer Netherlands. 2011.
 172. LEYBA, E.G., MASSAT, C.R. *Attendance and truancy: Assessment, prevention, and intervention strategies for school social workers*. In: *School social work: Practice policy and research*, 7, 2009. p.692-712.
 173. LIETZ, J. *Comparing school grades with department and attendance for the disadvantaged elementary pupil*. In: *Education*, 1976, no.96, p.291-292.
 174. LINDSTADT, M.A. *Employing mediation to approach truants*. In: *Family Court Review*,

- 2005, no.43(2), p.303-322.
175. LOBANOVA, T., SHUNIN, Y. *Competence-based education: A common European strategy*. In: *Computer Modelling and New Technologies*, vol.12, nr.2, 2008. p.45-65.
 176. MAEHR, M.L., MIDGLEY, C. *Transforming school cultures*. Westview Press. 1996.
 177. MALCOLM, H., THORPE, G., LOWDEN, K. *Understanding Truancy: Links between Attendance, Truancy and Performance*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education. 1996.
 178. MALCOLM, H., WILSON, V., DAVIDSON, J., KIRK, S. *Absence from School: a Study of its Causes and Effects in Seven LEAs*. Report 424, Nottingham: DfES, 2003.
 179. MAYNARD, B.R., SALAS-WRIGHT, C.P., VAUGHN, M.G., PETERS, K.E. *Who are truant youth? Examining distinctive profiles of truant youth using latent profile analysis*. In: *Journal of Youth and Adolescence*, 2012, no.41(12), p.1671-1684.
 180. McCLUSKEY, C.P., BYNUM, T.S., PATCHIN, J.W. *Reducing chronic absenteeism: An assessment of an early truancy initiative*. In: *Crime & Delinquency*, 2004, no.50(2), p.214-234.
 181. MEECE, J.L., BLUMENFELD, P.C., HOYLE, R.H. *Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities*. In: *Journal of educational psychology*, 1988, no.80(4).
 182. MISERANDINO, M. *Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children*. In: *Journal of Educational Psychology*, 1996, no.88, p.203-214.
 183. MOFFITT, T.E. *"Life-course persistent" and "adolescence limited" antisocial behavior: a developmental taxonomy*. In: *Psychological Review*, 1993, no.100, p.674-701.
 184. MOFFITT, T.E., CASPI, A. *Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females*. In: *Development and psychopathology*, 2001, no.13(02), p.355-375.
 185. MUNN, P., JOHNSTONE, M. *Truancy and Attendance in Scottish Secondary Schools*. In: Edinburgh: Scottish Council for Research in Education, 1992.
 186. O'KEEFE, D. et al. *Truancy in English Secondary Schools*. London: DfES, 1993.
 187. PAJARES, F. *Self-efficacy beliefs in academic settings*. In: *Review of educational research*, 1996, no.66(4), p.543-57.
 188. PETERSON, C., SELIGMAN, M.E., *Causal explanations as a risk factor for depression:*

- theory and evidence*. In: Psychological Review. 1984, no.91(3), p.347-374.
189. REEVE, J., JANG, H., CARRELL, D., JEON, S., BARCH, J. *Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support*. In: Motivation and emotion, 2004, no.28(2), p.147-169.
 190. REID, K. *Some social, psychological and educational aspects related to persistent school absenteeism*. In: Research in Education, 1984, no.31, p.63.
 191. REID, K. *The self-concept and persistent school absenteeism*. In: British Journal of Educational Psychology, 1982, no.52 (2), p.179-187.
 192. REID, K. *Truancy and School Absenteeism*. London: Hodder & Stoughton. 1985.
 193. REID, K. *Truancy and Schools*. London: Routledge. 1999.
 194. REID, K.A. *Comparison between inspection reports on the management of secondary school attendance throughout the education service*. In: Pastoral Care in Education, 2005.
 195. REID, K. *Truancy: Short and Long-term Solutions*. London: Routledge Falmer, 2002.
 196. ROMERO, M., LEE, Y.S. *The influence of maternal and family risk on chronic absenteeism in early schooling*. Columbia, NY: National Center for Children in Poverty, 2008.
 197. RUMBERGER, R.W., LIM, S.A. *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Vol.15. California Dropout Research Project Report, 2008, p.1-130.
 198. RUMBERGER, R.W., ROTERMUND, S. *The relationship between engagement and high school dropout*. In: Handbook of research on student engagement. Springer US, 2012, p.491-513.
 199. RUSSELL, V.J., AINLEY, M., FRYDENBERG, E. *Schooling issues digest: Student motivation and engagement*, 2005. Retrieved on Mars, 1, 2013.
 200. RYAN, R.M. *Psychological needs and the facilitation of integrative processes*. In: Journal of Personality, 1995, no.63, p.397-427.
 201. RYAN, R.M., CONNELL, J.P., DECI, E.L. *A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education*. In: Research on motivation in education: The classroom milieu, 1985, no.2, p.13-51.
 202. RYAN, R.M., DECI, E.L. *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. In: American psychologist, 2000, no.55(1), p.68.
 203. RYAN, R.M., STILLER, J. *The social contexts of internalization: Parent and teacher*

- influences on autonomy, motivation and learning*. In: Advances in motivation and achievement, 1991, no.7, p.115-149.
204. SCHUNK, D.H. *Self-efficacy and academic motivation*. In: Educational Psychologist, 1991, no.26, p.207-231.
205. SELIGMAN, M.E. *Helplessness: On Depression, Development and Death*. San-Francisco: Freeman, 1975.
206. SINCLAIR, M.F., CHRISTENSON, S.L., THURLOW, M.L. *Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral disabilities*. In: Exceptional Children, 2005, no.71(4), p.465.
207. SKINNER, B.F. *The science of learning and the art of teaching*. Harvard Educational Review, 1954, no.24, p.86-97.
208. SOUTHWORTH, P. *Psychological and social characteristics associated with persistent absence among secondary aged school children with special reference to different categories of persistent absence*. In: Personality and Individual Differences, 1992, no.13, p.367-376.
209. STEINBERG, L., MORRIS, A.S. *Adolescent development*. In: Annual Review of Psychology, 2001, no.52, p.83-110.
210. STOLL, P. *Absent pupils who are officially present*. In: Education Today, 1990, no.40 (3), p.22-25.
211. SUVEG, C. ASCHENBRAND, S.G., KENDALL, P.C. *Separation anxiety disorder, panic disorder, and school refusal*. In: Child and adolescent psychiatric clinics of North America, 2005, no.14(4), p.773-795.
212. URDAN, T., MIDGLEY, C. *Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence*. In: Contemporary educational psychology, 2003, no.28(4), p.524-551.
213. VALLERAND, R.J., FORTIER, M.S., GUAY, F. *Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout*. In: Journal of Personality and Social psychology, 1997, no.72(5).
214. VANSTEENKISTE, M., SIMONS, J., LENS, W., SHELDON, K.M., DECI, E.L. *Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts*. In: Journal of personality and social psychology, 2004, no.87(2).

215. VAUGHN, M.G., WEXLER, J., BEAVER, K.M., PERRON, B.E., ROBERTS, G., FU, Q. *Psychiatric correlates of behavioral indicators of school disengagement in the United States*. In: *Psychiatric Quarterly*, 2011, no.82(3), p.191-206.
216. WALTERS, K., BOWEN, G.L. *Peer Group Acceptance and Academic Performance Among Adolescents Participating in a Dropout Prevention Program*. In: *Child and Adolescent Social Work Journal*, 1997, Volume 14, Issue 6, Springer Netherlands, 1997, p.413-426.
217. WEINBERGER, D.R., ELVEVAG, B., GIEDD, J.N. *The adolescent brain: A work in progress*. In: *National Campaign to Prevent Teen Pregnancy*, 2005, p.1-24.
218. WEINER, B. *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. In: *Psychological Review* 1985, no.92(4).
219. WEINER, B. *Attribution, emotion, and action*. In: R.M. Sorrentino & E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*. 1986, Guilford Press, p.281-312.
220. WEINER, B. *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. 2 Ed. London: Sage, 1992.
221. WEINER, B. *The development of an attribution-based theory of motivation: a history of ideas*. In: *Educational Psychologist*, 2010, no.45(1), p.28-36.
222. WEHLAGE, G.G., RUTTER, R.A., SMITH, Gr.A., LESKO, N., FERNANDEZ, R.R. *Reducing the risk: school as communities of support*. London: Falmer Press, 1989, 282 p.
223. WEXLER, J., PYLE, N. *Improving School Engagement, Attendance, and Dropout Prevention*. In: *The School Services Sourcebook: A Guide for School-Based Professionals*, 2012.
224. WHITNEY, B. *The Truth about Truancy*. London: Kogan Page, 1994.
225. WIENER, B. *Human motivation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.
226. WIGFIELD, A. *Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective*. In: *Educational Psychology Review*, 1994, no.6(1), p.49-78.
227. YAMADA, T., KENDIX, M. *The impact of alcohol consumption and marijuana use on high school graduation*. 1996.

ANEXE

Anexa 1

CHESTIONAR PENTRU ELEVI

Clasa _____ Sex _____ Vârsta _____

Te rugăm să răspunzi la următoarele întrebări, fiecare întrebare putând avea unul sau mai multe răspunsuri care ți se potrivesc:

1. Care sunt, după părerea ta, motivele pentru care unii elevi lipsesc de la ore?

- a. ora de curs plictisitoare
- b. nu-i interesează școala
- c. nu le place profesorul
- d. profesorii nu pun absențe
- e. evitarea posibilelor note mici
- f. oboseala, probleme de sănătate
- g. programul prea încărcat
- h. problemele financiare
- i. problemele din familie
- j. eticheta „tocilar”
- k. colegii, anturajul
- l. altele. Care?

2. Ce se întâmplă atunci când un elev lipsește nemotivat mai mult timp?

- a. i se scade nota la purtare
- b. îi sunt chemați părinții la școală
- c. este exmatriculat
- d. altceva. Ce?

3. Te rugăm să menționezi care au fost motivele ce te-au determinat să lipsești de la ore:

- a. motivație școlară scăzută
- b. profesorul/ora este plictisitoare
- c. evitarea posibilelor note mici
- d. conflicte cu un coleg / colegii de clasă
- e. îmi pot motiva ulterior absențele
- f. problemele din familie
- g. problemele financiare
- h. oboseala, probleme de sănătate
- i. presiunea grupului
- j. relația cu profesorul (mi-e frică să nu fiu umilit în fața colegilor, ironizare)
- k. reacție la presiunea exercitată de dorințele adulților
- l. profesorii nu pun absențe
- m. eticheta „tocilar”

4. Cât de des lipsești nemotivat de la ore:

- a. deloc
- b. 1-3 ore/ săptămână
- c. 3-6 ore/ săptămână
- d. 6-9 ore/ săptămână
- e. 9-12 ore/ săptămână
- f. 12-15 ore/ săptămână
- g. peste 15 ore/ săptămână

5. Care sunt, în opinia ta, caracteristicile orei la care ai fi prezent?

- a. atmosfera e plăcută
- b. se lucrează pe grupe
- c. sunt implicat în desfășurarea orei
- d. nu mă plictisesc.
- e. altele. Care?

6. În general, ce medii ai la materiile școlare?

- a. între 9 și 10
- b. între 8 și 9
- c. între 7 și 8
- d. între 6 și 7
- e. între 5 și 6
- f. între 4 și 5

7. Unde mergi când lipsești de la școală?

- a. acasă
- b. în parc
- c. la Internet café, jocuri de noroc

d. în bare. altele. Care?..... e. altele

8. Colegii fac presiuni asupra ta să fugi cu ei de la ore?

- a. nu
b. mă cheamă, dar nu insistă
c. insistă puțin
d. insistă foarte mult

9. Fuga de la ore se datorează:

- a. nimănui, plec de la ore pe cont propriu
b. influenței colegilor, în foarte mică măsură
c. influenței colegilor, în mare măsură
d. influenței colegilor, în foarte mare măsură

10. Cu cine îți petreci timpul când lipsești de la școală?

- a. cu prietenii
b. cu prietenul/ a
c. cu colegii
d. singur.
e. cu altcineva. Cu cine?.....

11. Părinții tăi știu că ai lipsit de la școală?

- a. da, știu de la mine
b. da, știu de la altcineva (de la cine anume).....
c. nu știu

12. Câți frați/ surori mai ai?

- a. sunt singur la părinți;
b. 1 frate
c. 2 frați
d. 3 frați
e. 4 frați sau mai mulți

13. Cu cine locuiești în prezent?

- a. cu părinții
b. cu mama/ tata
c. cu bunicii
d. cu altcineva. Cu cine?.....

14. Relația ta cu părinții este:

- a. foarte bună
b. bună
c. acceptabilă
d. nu ne înțelegem deloc

15. Părinții tăi sunt:

- a. divorțați
b. plecați în străinătate (precizați care dintre ei).....
c. nu am tată/mamă
d. unul dintre ei a decedat
e. amândoi sunt decedați
f. împreună

16. Discuți cu părinții tăi(tutorii) situațiile pe care le consideri problematice legate de școală?

- a. foarte des
b. des
c. rar
d. foarte rar
e. niciodată

17. Cum sunt părinții tăi?

- a. severi
b. indulgenți
c. acceptabili

18. Cât de frecvente sunt conflictele între părinți?

- a. foarte dese
b. destul de dese
c. foarte rare
d. destul de rare
e. nu există conflicte între ei

19. În ce mod vorbesc părinții între ei?

- a. calm
b. pe un ton ridicat

20. În ce mod vorbesc părinții cu tine?

- a. calm
b. pe un ton ridicat

21. Ce stare persistă în familia ta?

a. liniștită

b. tensionată

22. Venitul familiei tale pe lună este:

a. sub 500 lei

b. între 500 și 1000 lei

c. între 1000 și 1500 lei

d. între 1500 și 2000 lei

e. peste 2000 lei

23. Ești satisfăcut de venitul familiei tale?

a. în foarte mare măsură

b. în mare măsură

c. în mică măsură

d. nu

24. Sunt lipsuri de ordin material în familia ta?

a. în foarte mare măsură

b. în mare măsură

c. în mică măsură

d. nu

25. Părinții tăi sunt absolvenți de:

a. studii superioare

b. studii medii/liceu

c. 10 clase

d. sub 10 clase

26. Împreună cu familia ta, locuiți:

a. în chirie

b. în locuința proprie

c. nu locuim împreună

27. Faci naveta?

a. da

b. nu

28. Părinții tăi lucrează?

a. da, amândoi lucrează

b. doar mama lucrează

c. doar tată lucrează

d. nu lucrează niciunul

29. Cunoști regulamentul școlii în ceea ce privește sancțiunile care pot fi aplicate celor ce absentează?

a. da

b. nu

c. cunosc doar o parte din el

30. Se aplică în școala ta un astfel de regulament?

a. da, pentru toți elevii în egală măsură

b. se aplică doar pentru unii dintre noi

c. elevii preferați de profesori sunt scutiți de aceste sancțiuni

d. nu se aplică

31. Ai primit vreun avertisment scris din partea dirigintelui?

a. da

b. nu

c. da, dar nu l-au văzut părinții mei

32. Prin ce modalități părinții tăi se informează de situația ta școlară?

a. îi informez eu

b. vin la ședințele cu părinții

c. vorbesc cu dirigintele

d. îi întrebă pe colegii mei

e. sunt informați în scris de către diriginte

f. vin în cursul săptămânii la școală

g. prin părinții celorlalți colegi

VĂ MULȚUMESC !

CHESTIONAR PENTRU PĂRINȚI

Clasa în care se află copilul dvs _____ Vârsta copilului dvs _____
Sexul copilului dvs _____

Vă rugăm să răspundeți la următoarele întrebări, fiecare întrebare putând avea unul sau mai multe răspunsuri care vi se potrivesc:

1. Cunoașteți situația absențelor copilului dumneavoastră de la școală?

- a. da b. nu

2. De câte ori a lipsit nemotivat săptămâna aceasta?

- a. deloc b. 1-5 ore c. 5-10 ore
d. mai mult de 10 ore e. Nu știu

3. Care credeți că este motivul pentru care copilul dumneavoastră lipsește nemotivat?

- a. se lasă influențat de colegi b. se lasă influențat de prieteni
c. nu îi place ora d. nu îi place profesorul
e. este obosit f. mai bine o absență decât o notă proastă
g. nu îl influențează nimic h. nu lipsește
i. altele

4. Ce modalitate de motivare a absențelor folosește copilul dumneavoastră?

- a. motivări reale b. motivări medicale false
c. motivări false de la părinți d. comunicând cu profesorul
e. nu le motivează f. nu știu

5. Care vă este atitudinea față de absentarea nemotivată a copilului dumneavoastră de la școală?

- a. e bine să chiulească din când în când
b. chiulul e provocat de profesori
c. nu face niciun rău dacă lipsește de la anumite ore
d. chiulul poate avea consecințe grave asupra reușitei școlare
e. chiulul duce la scăderea notei la purtare
f. nu sunt de acord cu acest lucru

6. Participați la ședințele cu părinții?

- a. da, de fiecare dată b. destul de des c. foarte rar d. nu am timp

7. Ce fel de relație aveți cu copilul dumneavoastră?

- a. foarte bună b. bună c. nu ne înțelegem deloc

8. Discutați cu copilul Dvs. situațiile pe care le consideră problematice legate de școală?

- a. foarte des b. des c. rar d. foarte rar e. niciodată

9. A primit copilul Dvs. vreun avertisment scris din partea dirigintei?

- a. da b. nu c. nu știu

10. Prin ce modalități vă informați de situația școlară a copilului dumneavoastră?

- a. mă informează el
- b. vin la ședințele cu părinții
- c. vorbesc cu dirigintele
- d. îi întreb pe colegii lui
- e. sunt informat în scris de către diriginte
- f. vin în cursul săptămânii la școală
- g. prin părinții celorlalți colegi

11. Unde credeți că merg elevii când lipsesc de la școală?

- a. acasă
- b. în parc
- c. la Internet café, jocuri de noroc
- d. în bar
- e. altele. Care?.....

12. Ce credeți că ar determina elevii să aibă o prezență mai bună la ore:

- a. încurajarea colegilor
- b. aprecierea profesorilor
- c. relația cu dirigintele/ diriginta
- d. altele / Care?.....

VĂ MULȚUMESC!

CHESTIONAR PENTRU PROFESORI

Vechime în învățământ _____

Statutul dv: a) prof. titular

b) suplinitor

Sex _____

Vă rugăm să răspundeți la următoarele întrebări, fiecare întrebare putând avea unul sau mai multe răspunsuri care vi se potrivesc:

1. Frecvența neritimică la orele dumneavoastră constituie o problemă?

a. da b. nu c. nu știu

2. Alegeți principalele motive care determină, în opinia Dvs., absenteismul de la ore:

- | | |
|---|---|
| a. rezultate școlare slabe obținute de elev | b. supraîncărcarea orarului școlar |
| c. programe școlare încărcate | d. lipsa de motivație a elevului |
| e. deficiențe în relația școală- familie | f. dorința de apartenență la grup |
| g. sistemul paralel de meditații particulare; | h. teama de corigență; |
| i. probleme de sănătate. | j. situația materială precară a familiei; |
| k. stilul permisiv al profesorului (neconsemnarea absențelor în catalog, acordarea cu ușurință a mediilor de trecere) | |

3. Unde credeți că merg elevii când absentează de la ore?a. acasă b. în parc c. într-un bar/ club d. la internet e. la un coleg acasă
f. altele .Care?**4. Cu cine credeți că lipsesc elevii de la ore?**a. cu prietenii b. cu prietenul/ a c. cu colegii d. singuri
e. cu altcineva. Cu cine?**5. Ce modalitate de motivare a absențelor folosesc elevii dumneavoastră?**a. motivări reale b. motivări medicale false c. motivări false de la părinți
d. comunicând cu profesorul e. nu le motivează**6. Ce credeți că ar determina elevii să aibă o prezență mai bună la ore:**a. încurajarea colegilor b. aprecierea profesorilor
c. relația cu dirigintele/ diriginta d. altele .Care?.....**7. Care ar putea fi caracteristicile unei ore pentru ca elevul să nu absenteze:**a. atmosferă plăcută b. lucrul pe grupe
c. implicarea elevului în desfășurarea orei d. altele. Care?.....**8. Considerați că atitudinea profesorului ar putea îmbunătăți frecvența elevilor la ore?**

a. deloc b. puțin c. moderat d. mult

9. Credeți că elevii absentează frecvent de la anumite ore în funcție de:

a. relația cu profesorul respectiv b. teama de a lua notă mică

c. interesul pentru disciplină d. altele .Care?.....

10. Considerați că implicarea familiei în activitatea școlară a elevului este un factor care determină reducerea absenteismului școlar?

a. nu b. puțin c. moderat e. mult f. da, foarte mult

11. Care din variantele următoare le utilizați pentru a informa părintele în legătură cu absențele elevilor:

a. informare telefonică b. informare scrisă c. ședința cu părinții
d. vizita la domiciliu e. altele .Care?

12. Care este frecvența cu care vă întâlniți cu părinții la școală?

a. săptămânal b. lunar c. semestrial d. anual

13. Considerați că absenteismul școlar este mai frecvent la elevii ce provin din familii care petrec mai puțin timp cu propriul copil?

a. nu b. puțin c. moderat e. mult f. da, foarte mult

14. Care credeți că este atitudinea familiilor elevilor care absentează frecvent de la ore?

a. exigentă b. indiferentă c. indulgentă d. alta Care?.....

15. Propuneți câteva soluții care considerați că ar putea îmbunătăți frecvența școlară a elevilor.

.....
.....
.....

VĂ MULȚUMESC !

**Metode de evaluare a riscului de dezadaptare școlară
pe baza aprecierii situației de către elevi**

Citiți cu atenție propozițiile de mai jos și notați în foaia de răspuns modul în care va caracterizați fiecare enunț. În dreptul numărului fiecărei propoziții faceți un semn în căsuța lui DA, dacă propoziția vi se pare mai degrabă adevărată, iar în dreptul lui NU dacă vi se pare mai degrabă falsă; dacă însă nu va puteți hotărî sau considerați că va situați între alternativele propuse, însemnați căsuța.

1. Sănătatea mea îmi permite să răspund cerințelor impuse de școală
2. În general în activitatea de la școală și ceea ce mi se cere să fac în afară ei mă obosesc
3. De obicei înțeleg bine și ușor ceea ce mi se cere să învăț
4. Când învăț mă bazez în majoritatea situațiilor pe memorie
5. Când învăț mă bazez pe imaginație și gândire
6. Îmi place să fiu elev
7. Cred că a fi elev este cea mai potrivită îndeletnicire pentru vârsta mea
8. După o întrerupere mai îndelungată doresc să începă școală
9. Doresc să-mi continui studiile
10. Sunt mulțumit cu rezultatele mele la învățătură
11. Ceea ce învăț la școală mi se pare a fi util
12. Majoritatea disciplinelor studiate la școală mi se păr interesante
13. Școala mea este atractivă (frumoasă, plăcută, cu o tradiție bună, confortabilă, curată)
14. Regulamentul școlar îmi asigură un grad satisfăcător de libertate
15. Orarul săptămânal este încărcat
16. Orarul zilnic este echilibrat și diversificat
17. Exigențele de activitate în afară orelor mi se păr mult prea ridicate
18. În activitatea școlară se ține prea puțin seamă de preocupările noastre în domeniul literaturii, muzicii moderne, sportului etc.
19. În general orele mi se păr plictisitoare
20. De obicei îmi aleg prietenii dintre colegii de clasă
21. Colegii nu mă acceptă așa cum sunt
22. Majoritatea colegilor mei sunt agreabili
23. În situații critice am simțit colegii mei că fiind aproape de mine
24. De obicei profesorii se ocupă de fiecare dintre noi la fel
25. Majoritatea profesorilor sunt corecți în notare, responsabili de toate aprecierile pe care le fac
26. Profesorii mei sunt persoane agreabile
27. Profesorii mei sunt persoane respectabile
28. Profesorii mei sunt buni specialiști
29. Profesorii mei sunt pasionați de munca cu elevii
30. Profesorii mei sunt interesați de reușita în viață, nu doar de rezultatele școlare
31. Familia mă încurajează să învăț
32. Părinții mei sunt foarte interesați de notele mele

33. Părinții mei sunt interesați de toate preocupările mele
34. Familia mea îmi asigură mijloacele materiale pentru a învăța fără griji
35. Simt autoritatea familiei în tot ceea ce întreprind
36. Îmi aleg prietenii dintre persoanele din afara clasei
37. Mă simt mai bine cu prietenii din afara clasei
38. Discut și învăț lucruri mai noi și mai interesante de la prietenii din afara clasei
39. Mai degrabă citesc cărți sau reviste recomandate de prieteni sau colegi, decât de profesori
40. Lipsesc foarte rar de la școală și numai din considerente obiective

Foaie de răspuns F.R.D.S

Inițiale elev _____, Clasa _____, Sexul _____, Vârsta _____

Număr absențe nemotivate/lună: 1) sub 10 2) între 10 și 20 3) între 20 și 50 4) peste 50

	Da	Nu	?		Da	Nu	?		Da	Nu	?
1				2				3			
4				5				6			
7				8				9			
10				11				12			
13				14				15			
16				17				18			
19				20				21			
22				23				24			
25				26				27			
28				29				30			
31				32				33			
34				35				36			
37				38				39			
40											

Tehnici de evaluare a climatului psihologic în colectivul de elevi

Citiți cu atenție atât afirmațiile din rubrica din stânga tabelului, cât și cele din partea dreaptă. În funcție de felul cum percepeți situația reală în clasă, încercuiți una dintre cifre.

Pentru cele 14 afirmații din stânga

7 - întotdeauna

6 - în majoritatea cazurilor

5 - destul de frecvent

4 - neutru

Pentru cele 14 afirmații din dreapta:

3 - întotdeauna

2 - în majoritatea cazurilor

1 - destul de frecvent

Clasa _____

Număr elevi: _____

Afirmații	Indici	Afirmații
1. În clasă predomină dispoziția optimistă, plină de viață	7 6 5 4 3 2 1	1. În clasă predomină dispoziția pesimistă
2. În relații se manifestă bunăvoința, simpatia reciprocă	7 6 5 4 3 2 1	2. În relații predomină conflictele, agresivitatea și antipatia
3. Între grupurile din clasă există înțelegere reciprocă, bunăvoință	7 6 5 4 3 2 1	3. Între grupurile din clasă există reacții de conflict
4. Elevii preferă să participe la activități comune	7 6 5 4 3 2 1	4. Elevii se eschivează să participe la activități comune
5. Succesele și insuccesele unui elev îi bucură pe colegi, elevii manifestă compătimire unul față de altul	7 6 5 4 3 2 1	5. Elevii sunt indiferenți față de soarta colegilor lor
6. Relațiile sunt în corespundere cu normele morale, observațiile sunt făcute cu intenții bune	7 6 5 4 3 2 1	6. Elevii se bucură de nenorocirea altora, critică, acestea purtând caracterul unor atacuri evidente sau latente
7. Elevii din clasă respectă părerea fiecărui coleg	7 6 5 4 3 2 1	7. Elevii sunt neîngăduitori față de părerea altor colegi
8. În situațiile dificile colectivul respectă principiul ”unul pentru toți și toți pentru unul”	7 6 5 4 3 2 1	8. Colectivul se dispersează, devine dezorientat
9. Succesul și insuccesul clasei se trăiește de către fiecare că propriul lui succes sau insucces	7 6 5 4 3 2 1	9. Succesul și insuccesul clasei nu are ecou în inima fiecărui elev

10. Colectivul ajută elevii nou-veniți să se adapteze la condițiile clasei	7 6 5 4 3 2 1	10. Întregul colectiv manifestă o atitudine dușmănoasă față de elevii nou-veniți
11. Clasa e activă, plină de energie	7 6 5 4 3 2 1	11. Clasa e pasivă, inertă
12. Clasa reacționează pozitiv când trebuie făcut ceva folositor	7 6 5 4 3 2 1	12. E cu neputință de mobilizat clasa la o activitate comună, fiecare are interesele sale diferite de ale celorlalți colegi
13. În clasă se simte o atitudine pozitivă față de fiecare elev	7 6 5 4 3 2 1	13. În clasă sunt elevi privilegiați și elevi ignorați
14. Laudele adresate de către pedagogi întregii clase trezesc tuturor elevilor sentimentul de mândrie	7 6 5 4 3 2 1	14. Laudele adresate de către pedagogi întregii clase sunt primite cu indiferență de elevi

Cotarea și interpretarea rezultatelor se face astfel: se calculează suma tuturor cifrelor încercuite. Rezultatul obținut se împarte la 14.

Dacă coeficientul obținut variază de la:

1 la 3,5 – în clasă predomină un climat psihologic nefavorabil;

3,6 la 5,4 – climatul psihologic este instabil, dispoziția colectivului e schimbătoare, lipsește unitatea emoțională, colectivul se dezvoltă insuficient;

5,5 la 7 – climatul psihologic în colectivul clasei este favorabil, în clasă e interesant și plăcut de lucrat.

Fișă de monitorizare a absențelor nemotivate pentru CLASA _____

Se calculează nr. Absențe elevi/clasă (nr. total abs/ nr.total elevi clasă)

Unitate școlară:

Diriginte/ clasa:

Se menționează elevii care au mai mult de 10 absențe nemotivate, numărul de absențe al acestora și măsurile luate.

Nr. crt.	Sex/ vârstă elev	Ianuarie				Februarie				Martie				REZULTATE/ OBSERVAȚII			
		S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4				
1.																	
2.																	
3.																	
4.																	
5.																	
6.																	
7.																	
8.																	
*Se trec în căsuțele de mai jos, pentru fiecare lună, procentele de elevi cu absențe nemotivate între 11 și 20 (P1), 21 și 40 (P2), cu peste 40 de absențe (P3) și elevii fără absențe (P4) după formula: P = nr. elevi cu X abs. nemotivate/ nr. total elevi (ex.: nr. elevi cu 11-20 abs =5, nr. total elevi =25 =>P1=5/25=> P1=0,2(adică 20%)																	
	Ianuarie	P1	P2	P3	P4	Februarie	P1	P2	P3	P4	Martie	P1	P2	P3	P4		

Se menționează elevii care au mai mult de 10 absențe nemotivate, numărul de absențe al acestora și măsurile luate.

Nr. crt.	Sex/vârstă elev	Aprilie				Mai				Iunie		REZULTATE/ OBSERVAȚII					
		S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2						
1.																	
2.																	
3.																	
4.																	
5.																	
6.																	
7.																	
8.																	
<p>*Se trec în căsuțele de mai jos, pentru fiecare lună, procentele de elevi cu absențe nemotivate între 11 și 20 (P1), 21 și 40 (P2), cu peste 40 de absențe (P3) și elevii fără absențe (P4) după formula: P = nr. elevi cu X abs. nemotivate/ nr. total de elevi (ex.: nr. elevi cu 11-20 abs =5, nr. total elevi =25 =>P1=5/25=> P1=0,2(adică 20%))</p>																	
Aprilie		P1	P2	P3	P4	Mai			P1	P2	P3	P4	Iunie		P1	P2	

**Fișă de centralizare a situației absențelor nemotivate
ANUL 2014-2015**

Se completează tabelul, centralizând datele obținute de la diriginți pentru clasele menționate mai jos (în procente).

CLASA/ ABSENȚE	Nr. elevi cu absențe nemotivate între 11 și 20 (în procente) P1				Nr. elevi cu absențe nemotivate între 21 și 40 (în procente) P2				Nr. elevi cu peste 40 de absențe nemotivate (în procente) P3				Nr. elevi fără absențe nemotivate (în procente) P4				
	Ian.	Feb.	Mar.	Rez.	Ian.	Feb.	Mar.	Rez.	Ian.	Feb.	Mar.	Rez.	Ian.	Feb.	Mar.	Rez.	
a IX-a	A																
	B																
a X-a	A																
	B																

Fișă de centralizare a situației absențelor nemotivate

ANUL 2014-2015

Se completează tabelul, centralizând datele obținute de la diriginți pentru clasele menționate mai jos (în procente).

CLASA/ ABSENȚE	Nr. elevi cu absențe nemotivate între 11 și 20 (în procente) P1				Nr. elevi cu absențe nemotivate între 21 și 40 (în procente) P2				Nr. elevi cu peste 40 de absențe nemotivate (în procente) P3				Nr. elevi fără absențe nemotivate (în procente) P4				
	Apr.	Mai	iunie	Rez.	Apr.	Mai	Iunie	Rez.	Apr.	Mai	Iunie	Rez.	Apr.	Mai	Iunie	Rez.	
a IX-a	A																
	B																
a X-a	A																
	B																

**Fișă de centralizare a situației absențelor nemotivate
ANUL 2015-2016**

Se completează tabelul, centralizând datele obținute de la diriginți pentru clasele menționate mai jos (în procente).

CLASA/ ABSENȚE	Nr. elevi cu absențe nemotivate între 11 și 20 (în procente) P1				Nr. elevi cu absențe nemotivate între 21 și 40 (în procente) P2				Nr. elevi cu peste 40 de absențe nemotivate (în procente) P3				Nr. elevi fără absențe nemotivate (în procente) P4				
	Ian.	Feb.	Mar.	Rez.	Ian.	Feb.	Mar.	Rez.	Ian.	Feb.	Mar.	Rez.	Ian.	Feb.	Mar.	Rez.	
a X-a	A																
	B																
a XI-a	A																
	B																

**Fișă de centralizare a situației absențelor nemotivate
ANUL 2015-2016**

Se completează tabelul, centralizând datele obținute de la diriginți pentru clasele menționate mai jos (în procente).

CLASA/ ABSENȚE	Nr. elevi cu absențe nemotivate între 11 și 20 (în procente) P1				Nr. elevi cu absențe nemotivate între 21 și 40 (în procente) P2				Nr. elevi cu peste 40 de absențe nemotivate (în procente) P3				Nr. elevi fără absențe nemotivate (în procente) P4				
	Apr.	Mai	Iunie	Rez.	Apr.	Mai	Iunie	Rez.	Apr.	Mai	Iunie	Rez.	Apr.	Mai	Iunie	Rez.	
a X-a	A																
	B																
a XI-a	A																
	B																

Program de intervenție pentru elevi

Anul 2017		
OCTOMBRIE	S1	Ce mi-ar plăcea să învăț la școală? Îmbunătățirea imaginii de sine și dezvoltarea capacității de autocunoaștere
	S2	Carierea mea depinde de școală? Orientarea carierei
	S3	Cum îmi folosesc cunoștințele din școală? Orientarea carierei
	S4	Realizarea unei analize de monitorizare (grile de observație, anchete, interviuri)
NOIEMBRIE	S1	Atitudinea mea față de invitațiile la chiul. Conștientizarea pericolului ulterior al faptului că poate fi ușor influențat de alții. Creșterea sentimentului de autoeficacitate. Cât de mult poți rezista fără chiul?
	S2	Inițiative pentru activități școlare din partea elevilor. Formarea deprinderilor de relaționare pozitivă (prin comunicare asertivă, abilități în rezolvarea de probleme și luare de decizii).
	S3	Sunt mulțumit de activitatea mea școlară? Dezvoltarea motivației pentru învățare.
	S4	Realizarea unei analize de monitorizare (grile de observație, anchete, interviuri).
DECEMBRIE	S1	Fac o echipă cu colegii mei. Scăderea agresivității și impulsivității (identificarea propriilor emoții, deprinderea unor metode de exprimare a furiei pe căi nedestructive, diferențierea între gând și acțiune).
	S2	Recompensele pe care le pot obține după școală! Creșterea stimei de sine.
	S3	Realizarea unei analize de monitorizare (grile de observație, anchete, interviuri)

Legendă: S1 – săptămâna 1; S2 – săptămâna 2, S3 – săptămâna 3; S4 – săptămâna 4.

OCTOMBRIE

S.1. Ce mi-ar plăcea să învăț la școală?

Să-mi cunosc interesele, abilitățile și valorile

Scopul activității: În cadrul acestei activități vei lucra cu conceptele de *interese*, *abilități* și *valori*. Aceste concepte sunt definite mai jos:

Interesele = preferințe manifestate de către o persoană pentru anumite cunoștințe sau domenii de activitate (ceea ce ne place).

Abilitățile = aptitudini (cunoștințe și strategii) care permit realizarea cu succes a anumitor categorii de activități (ceea ce știm să facem).

Valorile = convingeri ale unei persoane despre ceea ce este important în viață, în relațiile interpersonale și în muncă (principiile care ne ghidează).

Obiective:

În urma parcurgerii acestui exercițiu vei reuși:

- să definești corect conceptele de interese, abilități și valori;
- să identifici pe baza unor exemple interese, abilități și valori.

De reținut!

În urma parcurgerii acestei fișe trebuie să reții următoarele:

- identificarea intereselor, abilităților și valorilor este o componentă a procesului de autocunoaștere;
- interesele, abilitățile și valorile influențează opțiunile de carieră.

Instrucțiuni:

Citește cu atenție conversația dintre Dana, Iulia și Radu. Cei trei prieteni s-au decis să discute cu consilierul vocațional despre posibilele opțiuni de carieră. În cadrul acestor întâlniri ei au aflat mai multe lucruri despre interesele, abilitățile și valorile lor.

Dana: -Eu am aflat multe lucruri interesante din discuția cu consilierul vocațional. Am înțeles cât de important este să aleg o ocupație pe care să o practic cu plăcere. Cu ajutorul consilierului vocațional am stabilit care sunt activitățile pe care le fac cu plăcere. De exemplu, îmi place să desenez și să croiesc haine. Pe lângă faptul că îmi face plăcere să fac acest lucru, prietenele mele spun că reușesc să desenez haine frumoase și moderne. Când vizionez o paradă de modă, rețin formele hainelor pe care le văd. Reușesc să desenez toate detaliile.

Iulia: -Și mie îmi place să desenez, dar nu cred că mi-ar face plăcere să stau multă vreme în fața unei planșe de desen. Mie îmi place mai mult să mă ocup de plantele din grădina mea. Știu să le îngrijesc în mod corespunzător, iar grădina mea este tot mai frumoasă. Cred că este important să ai o ocupație în care să îți poți folosi abilitățile.

Radu: - Mie mi-ar place să am o firmă. Cred că am capacitatea de a organiza, coordona și ghida activitatea mai multor persoane.

Iulia: -Asta înseamnă că pentru tine este important să iei decizii și să îți asumi multe

responsabilități.

Radu: -Da, îmi place să iau decizii și să nu depind de nimeni în activitățile pe care le realizez. Îmi plac provocările și aș vrea să fiu admirat de prieteni și cunoscuți pentru succesele mele.

Dana: -Eu cred că este foarte important să ai relații plăcute cu colegii de muncă. Mi-ar plăcea să lucrez într-un mediu liniștit unde să pot crea lucruri frumoase.

Iulia: -Da, tu ai o capacitate foarte bună de a interacționa și de a lucra cu alți oameni. Pentru mine este important să știu exact ce trebuie să fac și să nu fiu nevoită să îmi asum riscuri.

Chiar dacă reușesc să acumulez rapid cunoștințe noi și să le utilizez în mod adecvat, pentru mine este important să cunosc cerințele și normele de realizare a activităților în care sunt implicată.

Radu: -Mie îmi plac activitățile care presupun inițiativă și multă acțiune.

Dana: -Văd că discuțiile cu consilierul vocațional de la școala ne-au ajutat să aflăm informații importante despre noi înșine. Următorul pas este să aflăm informații despre ocupațiile pe care le-am identificat ca posibile opțiuni de carieră.

Identifică interesele, abilitățile și valorile menționate de personajele din conversația prezentată și notează-le în tabelul de mai jos:

Interese	Abilități	Valori
----------	-----------	--------

S.2. Cariera mea depinde de școală?

Să aflu mai multe despre ocupații și domeniile de activitate

Scopul activității:

În cadrul acestei activități te vei familiariza cu domeniile de activitate economică cărora le aparțin diferite ocupații sau profesii.

Obiective:

În urma parcurgerii exercițiilor din această fișă vei reuși:

- să stabilești domeniile de activitate economică cărora le aparțin diferite ocupații sau profesii;
- să identifici alte domenii de activitate economică în care pot fi întâlnite ocupațiile indicate.

De reținut!

În urma parcurgerii acestei fișe trebuie să reții următoarele:

- cunoașterea domeniilor de activitate ale anumitor ocupații/ profesii poate reprezenta o sursă importantă de informații cu privire la contextul de desfășurare a activităților de muncă, la pregătirea necesară și la abilitățile cerute;
- pentru a putea alege cariera potrivită pentru tine trebuie să începi prin a te familiariza cu domeniul de activitate din care face parte respectiva ocupație/ profesie.

Instrucțiuni:

Citește ocupațiile și profesiile trecute în tabelele de mai jos și stabilește domeniul de activitate economică căruia îi aparțin. Analizează cu atenție domeniile de activitate economică prezentate și identifică alte domenii în care poate fi întâlnită ocupația indicată (ocupațiile 8 și 21).

Ocupații / Profesii	Domenii de activitate economică
1. Profesor	• AGRICULTURĂ, SILVICULTURĂ ȘI PESCUIT (A)
2. Asistent medical	• INDUSTRIA PRELUCRĂTOARE (B)
3. Receptor	• PRODUCȚIA ȘI FURNIZAREA DE ENERGIE ELECTRICĂ ȘI TERMICĂ, GAZE, APĂ CALDĂ ȘI AER CONDIȚIONAT (C)
4. Inginer constructor	• DISTRIBUȚIA APEI, SALUBRITATE, GESTIONAREA DEȘEURILOR, ACTIVITĂȚI DE DECONTAMINARE (D)
5. Șofer	• CONSTRUCȚII (E)
6. Informatician	• COMERȚ CU RIDICATA ȘI CU AMĂNUNTUL (F);
5. Agent imobiliar	• REPARAREA AUTOVEHICULELOR ȘI
6. Microbiolog	MOTOCICLETELOR (G)
7. Pilot aeronave	• TRANSPORT ȘI DEPOZITARE (H)
8. Lucrător comercial	• HOTELURI ȘI RESTAURANTE (I)
9. Operator bancar	• INFORMAȚII ȘI COMUNICAȚII (J)
10. Editor	• INTERMEDIERI FINANCIARE ȘI ASIGURĂRI (K)
11. Electrician	• TRANZACȚII IMOBILIARE (L)
12. Fizician	• ACTIVITĂȚI PROFESIONALE, ȘTIINȚIFICE ȘI TEHNICE (M)

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 15. Mecanic auto | • ACTIVITĂȚI DE SERVICII ADMINISTRATIVE ȘI
ACTIVITĂȚI DE SERVICII SUPT (N) |
| 16. Cercetător | |
| 17. Asistent social | • ADMINISTRAȚIE PUBLICĂ ȘI APĂRARE; ASIGURĂRI
SOCIALE DIN SISTEMUL PUBLIC (O) |
| 18. Jurist | |
| 19. Broker | • ÎNVĂȚĂMÂNT (P) |
| 20. Tehnician dentar | • SĂNĂTATE ȘI ASISTENȚĂ SOCIALĂ (Q) |
| 21. Psiholog | • ACTIVITĂȚI DE SPECTACOLE, CULTURALE ȘI
RECREATIVE (R) |
| 22. Instalator gaze | |
| 23. Jandarm | |
| 24. Confeționer
articole din piele | |
| 25. Mentor școlar | |
| 26. Redactor ziar | |

**Verifică corectitudinea răspunsurilor pe baza grilei
cu variante corecte**

1. Profesor – P	11. Operator bancar – K	21. Psiholog – Q
2. Asistent medical – Q	12. Editor – J	22. Instalator gaze – C
3. Receptor – I	13. Electrician – B	23. Jandarm – O
4. Inginer constructor – E	14. Fizician – M	24. Confeționer articole din piele – B
5. Șofer – H	15. Mecanic auto – B	25. Mentor școlar – P
6. Informatician – J	16. Cercetător – M	26. Redactor ziar – J
7. Agent imobiliar – L	17. Asistent social – Q	
8. Microbiolog – M	18. Jurist – M	
9. Pilot aeronave - H	19. Broker – K	
10. Lucrător comercial – G	20. Tehnician dentar – Q	

Microbiolog: M, A, B, D, Q

Psiholog: Q, M, N, P

S.3. Cum îmi folosesc cunoștințele din școală?

Scopul activității:

Această activitate te va familiariza cu cerințele educaționale necesare unei ocupații / profesii. Cunoașterea traseului educațional necesar pentru o profesie / ocupație este relevantă pentru dezvoltarea unui plan de carieră.

Obiective:

În urma parcurgerii exercițiilor din această fișă vei reuși:

- să distingi între diferitele niveluri de educație;
- să identifici nivelul de educație necesar (studiile) pentru a putea desfășura activitățile specifice diferitor ocupații.

De reținut!

În urma parcurgerii acestei fișe trebuie să reții următoarele:

- cunoașterea traseului educațional corespunzător unei profesii / ocupații face parte din procesul de familiarizare cu posibilele opțiuni de carieră;
- pentru a putea realiza un plan de carieră adecvat este important să te familiarizezi cu cerințele educaționale ale respectivei ocupații / profesii.

Instrucțiuni:

În tabelul de mai jos sunt listate o serie de profesii pentru care trebuie să stabilești nivelul de educație corespunzător.

Ocupații / profesii	Niveluri de educație			Facultate
	Școală profesională	Învățământ liceal + curs de calificare	Învățământ postliceal / colegiu	
Profesor				
Asistent medical				
Recepționar				
Inginer constructor				
Șofer				
Informatician				
Agent imobiliar				
Microbiolog				
Pilot aeronave				
Lucrător comercial				
Operator bancar				
Editor				
Electrician				
Fizician				
Mecanic auto				
Cercetător				
Asistent social				
Jurist				

Broker
 Tehnician dentar
 Psiholog
 Instalator gaze
 Jandarm
 Confectioner articole din piele
 Mentor școlar
 Redactor ziar

Confruntă răspunsurile tale cu cele din grila de verificare.

Școală profesională	Învățământ liceal + curs de calificare	Școală postliceală / colegiu	Facultate
șofer, electrician, confectioner articole din piele	agent imobiliar, recepționar, mecanic auto, lucrător comercial, jandarm	asistent medical, tehnician dentar, operator bancar	profesor, inginer, informatician, microbiolog, pilot de aeronave, cercetător, asistent social, fizician, jurist, broker, editor, psiholog, mentor școlar, redactor ziar

S.4. Realizarea unei analize de monitorizare

Nr. crt.	Tema	Ce am învățat nou?	Nr. răspunsuri elevi	Ce voi folosi?	Nr. răspunsuri elevi
1	Ce mi-ar plăcea să învăț la școală?	<p>Știu ce sunt interesele, abilitățile și valorile</p> <p>Știu ce îmi place să învăț la școală</p> <p>Nu am învățat nimic nou</p>	<p>47</p> <p>12</p> <p>3</p>	<p>Știu de ce este importantă școala</p> <p>Nu voi folosi nimic</p>	<p>59</p> <p>3</p>
2	Carierea mea depinde de școală?	<p>Cunosc domeniile de activitate pentru anumite ocupații</p> <p>Să identific alte domenii de activitate economică în care pot fi întâlnite ocupațiile indicate</p> <p>Nu am învățat nimic nou</p>	<p>40</p> <p>20</p> <p>2</p>	<p>Voi identifica domeniul de activitate ce mă interesează și mă voi familiariza cu el</p> <p>Nu știu</p>	<p>60</p> <p>2</p>
3	Cum îmi folosesc cunoștințele din școală?	<p>Să disting între diferitele niveluri de educație</p> <p>Să identific nivelul de educație necesar (studiile) pentru a putea desfășura activitățile specifice diferitor ocupații</p> <p>Nu am învățat nimic nou</p>	<p>21</p> <p>41</p> <p>0</p>	<p>Cerințele educaționale ale profesiei care mă interesează</p> <p>Nu știu</p>	<p>62</p> <p>0</p>

NOIEMBRIE

S.1. Atitudinea mea față de invitațiile la chiul

Scopul activității:

Conștientizarea pericolului ulterior al faptului că poți fi ușor influențat de alții.

Creșterea sentimentului de autoeficacitate. Cât de mult poți rezista fără chiul?

Obiective:

După realizarea acestei lecții, vei fi capabil:

- să arăți care dintre atitudinile și valorile tale provin de la familie, prieteni, școală, comunitate și societate;
- să înțelegi cum îți influențează propriile valori căile pe care le alegi pentru rezolvarea conflictelor;
- să identifici părțile tari și părțile slabe ale mesajelor pe care le primești din diferite surse.

Activitate:

- 1) Noi receptăm mesaje despre cum să ne comportăm și despre ce este valoros din surse diferite (părinți, profesori, prieteni, mass media etc.). Aceste mesaje sunt adeseori în contradicție unele cu altele.
- 2) Veți cerceta ce fel de mesaje primiți de la diferiți oameni.
- 3) Formați grupe a câte 6 elevi.
- 4) Fiecare grupă urmează să alcătuiască o listă de mesaje care ne sunt adresate. Aceste mesaje pot fi transmise oral (de ex.: „să fii acasă la ora 8!”), de asemenea, aceste mesaje pot fi mai puțin directe, ca atunci când imităm prin îmbrăcăminte vedetele. Sarcinile vor fi împărțite fiecărei grupe după cum urmează:
 - Grupa 1:* alcătuiți o listă cu mesaje pe care le primiți de la familie
 - Grupa 2:* alcătuiți o listă cu mesaje pe care le recepționați de la școală
 - Grupa 3:* alcătuiți o listă cu mesaje pe care le primiți de la prieteni
 - Grupa 4:* alcătuiți o listă cu mesaje pe care le primiți din cărți, din ziare și din reviste
 - Grupa 5:* alcătuiți o listă cu mesaje pe care le primiți de la comunitatea în care trăim
 - Grupa 6:* alcătuiți o listă cu mesaje pe care le recepționați de la televizor.
- 5) Comparați mesajele diferite provenite din surse diferite.

Întrebări pentru discuții:

- Ce se întâmplă când suntem ținta unor mesaje contradictorii ? (de ex., când părinții vă cer să fiți acasă la o anumită oră, iar prietenii vă cer să mai rămâneți afară).
- Ce se întâmplă când prietenii vă îndeamnă să faceți un lucru, iar părinții voștri nu sunt de acord (de ex., să chiuliți)? După care mesaj vă conduceți ? De ce?
- Ce părți tari și ce părți slabe au mesajele pe care le primim?
- În cazul în care avem de-a face cu mesaje contradictorii, cum decidem pe care dintre ele să-l

avem în vedere ?

S.2. Inițiative pentru activități școlare din partea elevilor

Ce îmi place și ce știu să fac

Scopul activității:

Parcursul acestei fișe de lucru urmărește identificarea acelor categorii de activități pe care le faci din plăcere, dar în același timp reușești să le faci foarte bine. Identificarea tipurilor de activități cu cel mai mare grad de suprapunere este relevantă, deoarece te ajută să identifici aria de ocupații corespunzătoare intereselor și abilităților tale.

Obiective:

În urma realizării acestui exercițiu vei reuși:

- să identifici și să compari tipul de interese corespunzătoare activităților pe care le faci cu plăcere cu tipul principal de interese corespunzătoare activităților pe care reușești să le faci foarte bine;
- să stabilești tipul de personalitate vocațională căruia îi aparții și să identifici ocupații corespunzătoare acesteia.

De reținut!

În urma parcurgerii acestei fișe trebuie să reții următoarele:

- tipurile de activități care îți plac și pentru care ai și abilitățile necesare sunt acelea care indică tipul de personalitate vocațională căruia îi aparții;
- este preferabil în cadrul alegerii unei cariere să ții cont în mai mare măsură de lucrurile pe care știi să le faci, decât de preferința pentru o anumită activitate;
- cunoașterea tipului de personalitate vocațională căruia îi aparții este relevant pentru selectarea unor posibile opțiuni de carieră.

Instrucțiuni:

1. Citește cu atenție descrierea celor șase tipuri de personalitate vocațională.

Tipul de personalitate	Trăsături specifice
Realist (R)	Persoanele care aparțin acestui tip de personalitate: <ul style="list-style-type: none">- sunt persoane stabile, directe și active- lor le plac activitățile sportive sau cele tehnice- preferă să utilizeze în activitatea lor scule, obiecte, instrumente, să îngrijească plante și animale, să lucreze în aer liber- dovedesc o motivație mai ridicată pentru lucruri, bani, statut și mai scăzută pentru relațiile cu oamenii.
Investigativ (I)	Persoanele care aparțin acestui tip de personalitate: <ul style="list-style-type: none">- sunt persoane intelectuale și introvertite (orientate spre propria persoană)- lor le place să observe, să învețe, să investigheze, să rezolve probleme

- complexe, să găsească soluții la problemele ivite
- preferă să lucreze independent și se bazează în munca pe care o desfășoară pe inteligența proprie, intuiție, creativitate.
- Artistic (A)** Persoanele care aparțin acestui tip de personalitate:
- sunt persoane deschise, individualiste, imaginative și impulsive
 - le place să lucreze în situații nestructurate utilizându-și imaginația și creativitatea
 - preferă să se exprime într-o manieră originală
 - în relațiile cu alte persoane își utilizează calitățile afectiv-emoționale.
- Social (S)** Persoanele care aparțin acestui tip de personalitate:
- sunt persoane prietenoase și vorbărețe
 - le place să lucreze cu oameni pentru a-i informa, ajuta, instrui, îngriji și pentru a-i înțelege
 - au abilitatea de a utiliza limbajul în mod nuanțat și creativ.
- Întreprinzător (Î)** Persoanele care aparțin acestui tip de personalitate:
- sunt persoane sociabile și extrovertite (orientate spre ceilalți)
 - le place să influențeze, să organizeze și să coordoneze activitatea altor persoane
 - preferă să se implice în activități care presupun competiție, inițiativă și asumarea unor riscuri.
- Convențional (C)** Persoanele care aparțin acestui tip de personalitate:
- sunt persoane ordonate, meticuloase și exacte
 - le place să lucreze cu cifre, date, informații
 - preferă să urmeze reguli și instrucțiuni clare în activitatea pe care o desfășoară
 - evită să ia decizii și nici nu încearcă să rezolve în mod original problemele ivite

2. În tabelul de mai jos sunt trecute câteva activități specifice celor șase tipuri de personalitate descrise anterior. Analizează activitățile trecute în coloanele de mai jos și notează "x" în dreptul activităților pe care le faci din plăcere și în dreptul activităților pe care reușești să le faci foarte bine. Pentru fiecare tip de personalitate adună separat "x"-urile bifate în fiecare din cele două coloane și notează suma obținută.

Tipul Realist (R)

Descrierea activității	Îmi place ...	Știu ...
Să repar și să întretin echipamente		
Să folosesc diferite echipamente (calculatoare, mașini-unelte)		
Să lucrez cu mâinile (tâmplărie, construcții, operator de film, fotografie, alimentație publică etc.)		
Să explorez spații / locații noi		
Să particip la impunerea regulilor (polițist, militar etc.)		
Să conduc mașini / să pilotez avioane / să navighez		
TOTAL:		

Tipul Investigativ (I)

Descrierea activității	Îmi place ...	Știu ...
Să mă implic în activități științifice/ cercetarea unor fenomene		
Să studiez omul/ animalele/ plantele		
Să identific soluții pentru protejarea mediului înconjurător		
Să identific cauze/ explicații pentru diferite fenomene		
Să mă implic în activități care presupun formularea de idei și propunerea de raționamente		
Să analizez concepte sau idei		
TOTAL:		

Tipul Artistic (A)

Descrierea activității	Îmi place ...	Știu ...
Să interpretez roluri / să vizionez piese, filme		
Să decorez interioare sau să fac design vestimentar		
Să fotografiez		
Să pictez / să desenez		
Să dansez / să fac balet		
Să îngrijesc plante / flori		
TOTAL:		

Tipul Social (S)

Descrierea activității	Îmi place ...	Știu ...
Să mă implic în activități de predare/ educative		
Să consilies persoanele cu probleme psihologice, cu probleme de familie		
Să mă implic în activități de voluntariat sau în acțiuni de caritate		
Să desfășor activități în folosul altor persoane		
Să comunic verbal cu diverse persoane		
Să particip la activități de reabilitare a persoanelor cu dizabilități		
TOTAL:		

Tipul Întreprinzător (Î)

Descrierea activității	Îmi place ...	Știu ...
------------------------	---------------	----------

Să mă implic în vânzare sau promovare de produse
 Să organizez și să planific activități
 Să mă implic în politică / să particip la dezbateri
 Să conduc echipe de lucru
 Să gestionez bani
 Să propun și să coordonez proiecte

TOTAL:

Tipul convențional (C)

Descrierea activității	Îmi place ...	Știu ...
Să corectez documente sau formulare		
Să dezvolt sisteme de gestionare a informațiilor		
Să organizez evenimente		
Să gestionez baze de date		
Să realizez activități de secretariat (preluarea mesajelor, transmiterea mesajelor etc.)		
Să utilizez calculatorul pentru gestionarea datelor și realizarea de statistici		

TOTAL:

3. Compară pe rând, pentru fiecare dintre cele șase tipuri de interese, totalurile obținute pentru activitățile pe care le faci din plăcere cu totalurile obținute pentru activitățile pe care reușești să le faci foarte bine. Analizează rezultatele și notează:

- Tipul de interese pentru care ai obținut cele mai apropiate valori: _____
- Tipul de interese pentru care ai obținut cele mai îndepărtate valori: _____

Tipul de interese pentru care ai obținut cele mai apropiate scoruri între ceea ce îți place să faci și ceea ce știi să faci îți indică tipul de personalitate vocațională în care te încadrezi. Pornind de la descrierea tipurilor de personalitate din primul tabel, caută să identifici câteva ocupații / profesii specifice persoanelor cu un asemenea profil de interese.

CODUL meu de *Personalitate vocațională*: _____

OCUPAȚII:

1. _____
2. _____
3. _____

S.3. Sunt mulțumit de activitatea mea școlară?

Scopul activității: Dezvoltarea capacității de a schimba limbajul de tipul „Nu pot schimba nimic

în ceea ce privește activitatea mea școlară” într-unul de tipul „POT SCHIMBA MULTE ÎN CEEA CE PRIVEȘTE ACTIVITATEA MEA ȘCOLARĂ”

Materiale: Foaia de lucru : "*Pot, nu pot!*"

Procedura:

- 1) Grupați-vă în perechi și luați fiecare elev câte o foaie de lucru.
- 2) Partenerii trebuie să se identifice ca fiind **A** sau **B**. **A** îi va citi lui **B** o situație la care acesta va răspunde "nu pot"; după care **B** îi va citi lui **A** o situație la care **A** va răspunde "nu pot". Se continuă astfel până ce se epuizează întreaga listă.

Discuție:

Întrebări de conținut:

- 1) Ce efect a avut asupra voastră faptul că partenerul a răspuns încontinuu "**nu pot**"?
- 2) Știți și **alte variante** de răspuns pe care le-ați fi putut oferi?
- 3) Atunci când cineva spune "nu pot", **credeți** acea persoană?

Întrebări de personalizare:

- 1) Spuneți des "nu pot", când, de fapt puteți?
- 2) Atunci când nu sunteți la școală și spuneți că "nu aveți ce face acolo", considerați că ceea ce spuneți este adevărat?
- 3) Considerați că vă puteți controla emoțiile sau nu?

Pentru coordonator

Arătați că cel mai adesea tindem să credem că nu putem face un anumit lucru, când, de fapt, în cele mai multe situații ne putem controla emoțiile, gândurile și comportamentele.

"POT, NU POT"

Fișă de lucru

Instrucțiuni:

Ce rol au jucat aceste comportamente în viața voastră sau în cea a altor persoane?

- 1) Nu mai plânge!
- 2) Nu mai mânca precum un porc!
- 3) Nu mai fi așa de enervant / ă!

- 4) Nu te mai blama atâta!
- 5) Nu mai fi atât de abătut/ ă!

- 6) Încetează să-i mai acuzi pe alții pentru problemele tale!
- 7) Încetează să mai fii atât de vesel/ ă pentru că ne faci să ne simțim prost.
- 8) Încearcă să te pregătești mai bine pentru școală.
- 9) Fii mai atent/ ă la lecții!

S.4. Realizarea unei analize de monitorizare

Nr. crt.	Tema	Ce am învățat nou?	Nr. răspunsuri elevi	Ce voi folosi?	Nr. răspunsuri elevi
1	Atitudinea mea față de invitațiile la chiul	<p>Care dintre atitudinile și valorile mele provin de la familie, prieteni, școală, comunitate și societate</p> <p>Cum influențează propriile valori căile pe care le aleg pentru rezolvarea conflictelor</p> <p>Nu am învățat nimic nou</p>	<p>17</p> <p>40</p> <p>5</p>	<p>Să identific părțile tari și părțile slabe ale mesajelor pe care le primesc din diferite surse</p> <p>Nu știu</p>	<p>57</p> <p>5</p>
2	Inițiative pentru activități școlare din partea elevilor	<p>Să identific și să compar tipul de interese corespunzătoare activităților pe care le fac cu plăcere cu tipul de interese corespunzătoare activităților pe care reușesc să le fac foarte bine;</p> <p>Să stabilesc tipul de personalitate vocațională căruia îi aparțin și să identific ocupații corespunzătoare</p>	35	<p>Când îmi aleg cariera să țin cont mai mult de lucrurile pe care știu să le fac, decât de preferința pentru o anumită activitate;</p>	60

3	Sunt mulțumit de activitatea mea școlară?	acesteia.	25	Nu știu	2		
		Nu am învățat nimic nou	2				
		Să observ ce efect a avut asupra mea faptul că partenerul a răspuns în continuu "nu pot"	38			Înainte de a spune ceva să mă gândesc dacă este adevărat	61
		Să realizez ca în cele mai multe situații îmi pot controla emoțiile, gândurile și comportamentele	23				
		Nu am învățat nimic nou	1			Nu știu	1

DECEMBRIE

S.1. Fac o echipă cu colegii mei?

Scopul activității: În cadrul acestui exercițiu îți prezentăm o serie de activități în care ai putea să te implici pentru a participa la organizarea unui eveniment împreună cu colegii tăi.

Obiective:

- să identifici activitățile în care consideri că te-ai descurca cel mai bine;
- să menționezi punctele tari și punctele slabe pentru fiecare dintre activitățile prezentate în fișa de lucru.

De reținut!

În urma parcurgerii acestei fișe trebuie să reții următoarele:

- punctele tari se referă la abilitățile care te ajută să realizezi cu succes anumite activități;
- punctele slabe NU sunt defecte, sunt abilități mai puțin dezvoltate;

Instrucțiuni:

1. În tabelul de mai jos sunt trecute câteva exemple de activități. Citește cu atenție fiecare activitate și marchează acele activități care crezi că ți se potrivesc cel mai bine (1-2 activități). Apoi identifică pentru fiecare activitate punctele tale tari și pe cele slabe.
2. După ce ai completat această fișă, încearcă să identifici în ce măsură preferința pentru un anumit tip de activitate este legată de punctele tari pe care le-ai identificat și gândește-te în cel fel cunoașterea punctelor tale tari, respectiv a punctelor slabe te poate ajuta să alegi cariera potrivită pentru tine.

ACTIVITĂȚI	Puncte tari	Puncte slabe
Stabilirea și coordonarea echipelor de lucru		
Evaluarea resurselor materiale necesare (sume necesare organizării evenimentului)		
Evidențierea resurselor materiale și a resurselor umane (tabele de prezență a elevilor în grupurile de lucru, tabele cu numărul de ore lucrate pentru eveniment etc.)		
Cooperarea și implicarea altor persoane (părinți, profesori etc.)		
Redactarea și prezentarea materialelor informative (informări scrise)		
Organizarea de ansamblu a evenimentului (identificarea unor informații utile, găsirea unor soluții pentru situațiile neprevăzute etc.)		
Proiectarea spațiului adecvat evenimentului, organizarea și amenajarea sălii etc.		

S.2. Recompensele pe care le pot obține după școală!

Cum să-mi stabilesc planul de carieră

Scopul activității: Această activitate urmărește clarificarea conceptului de planificare a carierei.

Obiective:

După parcurgerea fișei de lucru vei reuși:

- să stabilești obiective pe termen scurt și lung privind cariera;
- să identifici modalități / acțiuni care permit atingerea obiectivelor propuse;
- să elaborezi un plan de carieră adecvat scopului pe care ți l-ai propus.

De reținut!

În urma parcurgerii acestei fișe trebuie să reții următoarele:

- planul de carieră include stabilirea unui scop și a unor obiective;
- NU este suficient să stabilești obiective pentru a atinge scopul propus; este bine să identifici acțiuni concrete care permit atingerea obiectivelor stabilite;
- realizarea planului de carieră poate fi făcută atunci când ai luat o decizie privind ocupația pe care o alegi și cunoști traseul educațional pe care trebuie să-l parcurgi în acest sens.

Instrucțiuni:

Analizează cu atenție exemplul prezentat.

Pe baza exemplului oferit dezvoltă-ți propriul plan de carieră care presupune stabilirea unui scop, formularea unor obiective pe termen scurt și lung, precum și stabilirea unor acțiuni care să permită atingerea respectivului scop.

Scop: să devin medic.

<i>Obiective pe termen scurt</i>	<i>Acțiuni</i>
- Să îmi însușesc cunoștințele de care am nevoie în viitor	- Frecventez cursurile. - Obțin rezultate bune. - Mă pregătesc suplimentar la materiile importante.
- Să termin liceul	- Să mă înscriu la examenul de bacalaureat.
	- Să promovez examenul de bacalaureat.
- Să identific colegiile cu profil	- Identific sursele de informare.

- sanitar
- Să aleg universitatea care corespunde cerințelor mele
 - Adun informațiile necesare.
 - Analizez informațiile identificate.
 - Stabilesc câteva criterii de care să țin cont (de exemplu: prestigiul universității, reputația profesorilor, distanța de casă etc.).
 - Mă consult cu persoane apropiate (părinți, profesori, prieteni etc.).
 - Aleg una dintre universități.

<i>Obiective pe termen lung</i>	<i>Acțiuni</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Să identific universitățile cu profil medical - Să aleg universitatea care corespunde cerințelor mele 	<ul style="list-style-type: none"> - Identific sursele de informare. - Adun informațiile necesare. - Analizez informațiile identificate. - Stabilesc câteva criterii de care să țin cont (de exemplu: prestigiul universității, reputația profesorilor, distanța de casă etc.) - Mă consult cu persoane apropiate (părinți, profesori, prieteni etc.). - Aleg una dintre universități.

Scopul meu:

Obiective	Acțiuni
<ul style="list-style-type: none"> - pe termen scurt 	
<ul style="list-style-type: none"> - pe termen lung 	

S.3. Realizarea unei analize de monitorizare

Nr. crt.	Tema	Ce am învățat nou	Nr. răspunsuri elevi	Ce voi folosi	Nr. răspunsuri elevi
1.	Fac o echipă cu colegii mei?	<p>Punctele tari se referă la abilitățile care mă ajută să realizez cu succes anumite activități.</p> <p>Punctele slabe NU sunt defecte, sunt abilități mai puțin dezvoltate.</p> <p>Nu am învățat nimic</p>	<p>34</p> <p>25</p> <p>3</p>	<p>Cunoașterea punctelor tale tari, respectiv a punctelor slabe mă pot ajuta să aleg cariera potrivită pentru mine.</p> <p>Nu știu</p>	<p>59</p> <p>3</p>
2.	Recompensele pe care le pot obține după școală!	<p>Planul de carieră include stabilirea unui scop și a unor obiective.</p> <p>Realizarea planului de carieră poate fi făcut atunci când ai luat o decizie privind ocupația pe care o alegi și cunoști traseul educațional pe care trebuie să-l parcurgi în acest sens.</p> <p>Nu am învățat nimic</p>	<p>41</p> <p>20</p> <p>1</p>	<p>Să stabilesc obiectivele pe termen scurt și lung privind cariera și să elaborez un plan de carieră adecvat scopului pe care mi l-am propus.</p> <p>Nu știu</p>	<p>61</p> <p>1</p>

Program de intervenție pentru părinți

Anul 2017		
OCTOMBRIE	S1	Menținerea legăturii cu școala Implicarea părinților în decizii curriculare Participarea activă la consultarea comitetului de părinți cu profesorii
NOIEMBRIE	S4	Realizarea unei analize de monitorizare (grile de observație, anchete, interviuri)
	S1	Cunoașterea prietenilor și a grupului elevilor
DECEMBRIE	S4	Realizarea unei analize de monitorizare (grile de observație, anchete, interviuri)
	S1 S3	Sprijinirea copilului pentru participarea la școală Realizarea unei analize de monitorizare (grile de observație, anchete, interviuri)

Legendă: S1 – săptămâna 1; S2 – săptămâna 2, S3 – săptămâna 3; S4 – săptămâna 4.

OCTOMBRIE

S.1. Menținerea legăturii cu școala

Obiective:

- Să înțelegem cât de importantă este menținerea legăturii părintelui cu școala.
- Stimularea părinților pentru a participa la dezbateri pe tema educației elevilor, pentru a-și spune părerea, a asculta, a învăța.

Activitate:

Părinții sunt împărțiți în grupuri a lucru de câte 5 persoane, fiecare grup trebuind să-și numească un reprezentant. Acestora li se împarte câte o fișă de lucru ce conține următoarele întrebări:

1. Care credeți că sunt cunoștințele și competențele pe care ar trebui să le aibă un elev de liceu
2. Care credeți că sunt cunoștințele și competențele indispensabile?
3. Considerați ca este importanta menținerea legăturii părintelui cu școala? De ce?
4. Cum v-ar place să fiți implicat în activitățile școlii și ale clasei în acest an?
5. Ce activități ale elevului v-ar place să le cunoașteți?

Fiecărui grup i se cere să comunice răspunsul și să-l argumenteze. I se cere să indice și persoana care este cea mai capabilă să-i ajute pe elevi să le dobândească:

- părinții
- școala.

După terminarea activității, în timpul exercițiului final de elaborarea sintezei, ar putea fi utilă sublinierea anumitor idei centrale apărute pe parcursul discuțiilor. De asemenea, li s-ar putea propune părinților să realizeze o listă cu toate motivele care ar justifica implicarea lor activă în activitățile școlii și le clasei.

S.4. Realizarea unei analize de monitorizare

Nr. crt.	Tema	Ce am învățat?	Nr. răspunsuri părinți	Ce voi folosi?	Nr. răspunsuri părinți
1	Menținerea legăturii cu școala	De ce este importantă menținerea legăturii cu școala, cu dirigintele dar și cu profesorii	52	Mă voi implica de câte ori voi fi solicitat în activitățile clasei și a școlii	35
				Voi participa la ședințele cu părinții	15
		De ce este important să mă implic în activitățile școlii și ale clasei	10	Voi ține legătura cu dirigintele clasei	12
		Nimic nou	0	și cu profesorii Nimic nu mi se pare interesant	0

NOIEMBRIE

S.1. Cunoașterea prietenilor și a grupului elevilor

Obiective:

- Să înțelegem cum poate fi influențat copilul de anturaj
- Să învățăm cum să supraveghem comportamentul copiilor

Studiu de caz

Prezentăm părinților următorul studiu de caz, invitându-i la dezbateri:

Să ne imaginăm următoarea situație:

„Săptămâna trecută, Maria și Elena au chiulit de la școală toată ziua, anunțând telefonic dirigintele că nu se simt bine. Apoi au mers la un bar, dorind să își cumpere o cafea.

Acolo s-au întâlnit cu câțiva colegi mai mari care le-au propus să le facă cinste cu bere.

Fetele au acceptat și au consumat destulă bere încât să se amețească. fiind necesar să fie duse acasă de către colegi. Seara, când s-au întors părinții de la serviciu, fetele au spus că nu se simt bine. A doua zi, directorul și dirigintele au aflat ce s-a întâmplat de la alți copii. Părinții, care nu știau ce se întâmplase, au fost chemați de urgent la școală, unde au aflat despre isprava fetelor.”

Întrebări adresate părinților:

Cum ați fi procedat într-o asemenea situație?

Ce putem face pentru a preveni asemenea situații?

Cunoașteți prietenii copilului dvs.?

Știți unde merg și ce fac atunci când sunt împreună?

Cum să abordăm copilul într-o astfel de situație?

Unele cuvinte încurajează conversația, în timp ce altele îl fac pe copil să bată în retragere. Dacă ne dorim să avem o discuție autentică și apropiată cu copilul, este mai bine să punem alte întrebări decât cele care încep cu „De ce...”. De exemplu, putem întreba: „Care sunt motivele pentru care nu ai fost la școală?” Întrebarea sună mai prietenos și oferă mai multe căi pentru a se răspunde la ea.

Cum supraveghem comportamentul copiilor

Vom supraveghea mai eficient copilul dacă:

1. Organizăm programul copiilor.

- Ne implicăm direct.

- Dăm instrucțiuni copiilor.

2. Observăm comportamentul copilului.

- Știm unde este și ce face într-un anumit moment, invităm acasă prietenii lui.
- Verificăm din când în când dacă este unde ar trebui să fie.
- Îl supraveghem atent acasă, la școală, în timpul liber.

Discuții părinte – copil: Discutați cu copilul despre prietenii lui, unde merg și ce fac când sunt împreună, ce locuri frecventează, cum le-au ales etc.

S.4. Realizarea unei analize de monitorizare

Nr. crt.	Tema	Ce am învățat?	Nr. răspunsuri părinți	Ce voi folosi?	Nr. răspunsuri părinți
1	Cunoașterea prietenilor și a grupului elevilor	Cât e de important să cunoaștem anturajul copilului	55	Voi discuta cu copilul despre prietenii lui, despre locurile frecventate, hobby-uri, etc.	50
		Cum să veghem asupra comportamentului copilului.	7	Voi încerca să-l supraveghez atent, fără ca el să-și dea seama	12
		Nimic	0	Nimic	0

DECEMBRIE

S.1. Sprijinirea copilului pentru participarea la școală

Obiective:

- Să înțelegem cum putem sprijini copilul în activitățile de la școală
- Să învățăm cum să ne ajutăm copilul în ceea ce privește școala

Activitate:

Părinții sunt împărțiți în grupuri de lucru a câte 5 persoane, fiecare grup trebuind să-și numească un reprezentant. Acestora li se împarte câte o fișă de lucru ce conține următoarele întrebări:

1. Copilul dumneavoastră merge cu plăcere la școală?
2. Credeți că trebuie să știți care sunt materiile preferate ale copilului dumneavoastră?
3. Credeți că trebuie să știți care materii nu-i plac copilului dumneavoastră?
4. Considerați importantă comunicarea dumneavoastră cu copilul?
5. Cum va ajutați copilul pentru participarea lui la școală?
6. Considerați că este importantă menținerea legăturii Dumneavoastră cu școala? De ce?

Fiecărui grup i se cere să comunice răspunsul și să-l argumenteze. Răspunsurile fiecărui grup sunt notate pe tablă și comentate. Apoi părinții sunt întrebați dacă consideră că școala îi poate ajuta să îmbunătățească relația lor cu copilul.

După terminarea activității, în timpul exercițiului final de elaborare a sintezei, ar putea fi utilă sublinierea anumitor idei centrale apărute pe parcursul discuțiilor. De asemenea, li s-ar putea propune părinților să realizeze o listă cu toate motivele pentru care e important să-ți cunoști copilul.

S.3. Realizarea unei analize de monitorizare

Nr. crt.	Tema	Ce am învățat?	Nr. răspunsuri părinți	Ce voi folosi?	Nr. răspunsuri părinți
1	Sprijinirea copilului pentru participarea la școală	Să înțelegem cum putem sprijini copilul în activitățile de la școală	45	Voi discuta cu copilul despre materiile preferate, materiile care nu-i plac, dificultățile pe care le întâmpina la școală	37
		Să învățăm cum să ne ajutăm copilul în ceea ce privește școala.	16	Voi încerca să-l ajut ori de cate ori va întâmpina Greutăți, așa cum am aflat de la această întâlnire	24
		Nimic	1	Nimic	1

Program de intervenție pentru profesori/ profesori diriginți

Anul 2017		
OCTOMBRIE	S1	Managementul clasei de elevi
	S2	Managementul situațiilor tensionate între elevi în clasă
	S3	Câștigarea și menținerea atenției elevului la ore
	S4	Realizarea unei analize de monitorizare (grile de observație, anchete, interviuri)
NOIEMBRIE	S1	Creșterea motivației academice a elevilor
	S2	Oferirea de recompense și feedback pozitiv elevilor
	S3	Implicarea cu elevii în proiecte atractive pentru ei, respectându-se curricula (secretele fizicii, secretele matematicii!)
	S4	Realizarea unei analize de monitorizare (grile de observație, anchete, interviuri)
DECEMBRIE	S1	Managementul relației elev- profesor
	S2	Comunicarea cu elevii și părinții, comunicarea problemelor școlare
	S3	Realizarea unei analize de monitorizare (grile de observație, anchete, interviuri)

Legendă: S1 – săptămâna 1; S2 – săptămâna 2, S3 – săptămâna 3; S4 – săptămâna 4.

OCTOMBRIE

S1. Managementul clasei de elevi

Obiective:

- Să înțeleagă conceptul de „management al clasei”
- Să învețe cum să asigure condițiile optime în vederea desfășurării orei

Activitate:

Prezentarea unei liste de cuvinte/expresii care surprinde/ nu surprinde elementele cheie ale unui management bun al clasei. Profesorii sunt rugați să aleagă din acea listă doar cuvintele/expresiile care definesc/întrunesc criteriile pentru un management al clasei eficient și să își motiveze alegerile făcute.

Lista

- formularea cât mai clară și simplă a regulilor
- mediu pozitiv de învățare
- dezvoltarea rutinei clasei
- părinții nu trebuie implicați în această activitate
- reguli privind comportamentul în clasă
- profesorii sunt “înarmați” cu timp, efort și răbdare
- implicarea elevilor în stabilirea regulilor
- recompensarea elevilor disciplinați
- oferire de feedback elevilor

Cum asigurăm condițiile optime în vederea desfășurării orei?

În funcție de criteriile alese anterior, se discută soluții/metode pentru un management bun al clasei.

Profesorii oferă exemple din timpul orelor în care s-au confruntat cu situații mai dificile și descriu modalitatea de acțiune, oferind atât soluții eficiente, cât și neeficiente, specifice exemplului oferit.

S.2. Managementul situațiilor tensionate între elevi în clasă

Obiective:

- Să identifice situațiile tensionante între elevi.
- Să gestioneze eficient situațiile tensionante între elevi în clasă.

Activitate:

Profesorii primesc o fișă de lucru în care trebuie să răspundă la câteva întrebări/cerințe. După completarea acesteia, se discută fiecare situație în parte, cu scopul de a obține un management cât mai bun al situațiilor tensionante între elevi în clasă și de a obține o imagine de ansamblu asupra utilității înțelegerii și gestionării acestora.

Fișa de lucru

1. Oferiți un exemplu de situație tensionantă din clasa dvs.
2. Descrieți răspunsul dvs. la situație tensionantă.
3. Descrieți comportamentul elevului/ elevilor după intervenția dvs.
4. Ce a înțeles elevul din această intervenție?
5. Cât de eficientă a fost intervenția Dvs.?
6. Există alte metode de intervenție în cazul acestei situații tensionante? Dacă răspunsul este da, oferiți exemple și motivați alegerea făcută.

S.3. Câștigarea și menținerea atenției elevului la ore**Obiective:**

- Să identifice strategii de câștigare a atenției elevilor la ore
- Să învețe cum să mențină atenția elevilor la ore

Activitatea 1:

Profesorii primesc o fișă de monitorizare a comportamentelor elevilor la ore. Aceștia vor completa fișa cu informații referitoare la comportamentul elevilor, al lor-profesorilor, tipurile de strategii utilizate și eficiența lor, cu scopul de a înțelege mai bine cum să capteze și să mențină atenția și interesul elevilor. Acestea vor fi discutate și analizate în cadrul grupului. Fișa de monitorizare:

Sunt atenți toți elevii la ore?	Ce fac elevii care sunt atenți la ore?	Ce fac elevii care nu sunt atenți la ore?	Ce fac eu pentru a le capta atenția?	Care dintre strategiile utilizate sunt eficiente?	Cât de mulțumit/ a sunt eu de strategiile utilizate?
Da					
Nu					

Activitatea 2:

Profesorii trebuie să creeze pentru fiecare temă din cursul lor cel puțin un titlu captivant, creativ pentru a atrage atenția elevilor. Pentru o singură lecție vor cauta materiale video, imagini, studii de caz în acest scop, pe care le vor prezenta și celorlalți profesori.

S.4. Realizarea unei analize de monitorizare

Nr crt	Tema	Ce am învățat nou?	Nr. răspunsuri prof.	Ce voi folosi?	Nr. răspunsuri prof.
1	Managementul clasei de elevi	<p>Ce înseamnă un „management al clasei”</p> <p>Cum sa asigurăm condițiile optime în vederea desfășurării orei</p> <p>Nu am învățat nimic nou</p>	<p>10</p> <p>4</p> <p>0</p>	<p>Strategii pentru condiții optime în vederea desfășurării orei</p> <p>Nu voi folosi nimic</p>	<p>14</p> <p>0</p>
2	Managementul situațiilor tensionate între elevi în clasă	<p>Identificarea situațiilor tensionante între elevi</p> <p>Gestionarea eficienta a situațiilor tensionante între elevi</p> <p>Nu am învățat nimic nou</p>	<p>8</p> <p>6</p> <p>0</p>	<p>Strategii de management al situațiilor tensionante în clasa</p> <p>Nu știu</p>	<p>14</p> <p>0</p>
3	Câștigarea și menținerea atenției elevului la ore	<p>Identificarea strategiilor de câștigare a atenției elevilor la ore</p> <p>Menținerea atenției elevilor la ore</p> <p>Nu am învățat nimic nou</p>	<p>10</p> <p>4</p> <p>0</p>	<p>Fișa de monitorizare a comportamentelor elevilor la ore</p> <p>Nu știu</p>	<p>14</p> <p>0</p>

NOIEMBRIE

S.1. Creșterea motivației academice a elevilor

Obiective:

- Să identifice tipurile de motivație
- Să utilizeze strategiile de motivație în contextul clasei

Activitatea 1:

Profesorii participă împreună la realizarea unui brainstorming cu scopul de a identifica tipuri și strategii de motivație a elevilor.

Activitatea 2:

Pe baza strategiilor identificate cu ajutorul brainstorming-ului, profesorii utilizează cel puțin 3 strategii în cadrul unei ore. Ei identifică și notează nivelul satisfacției personale și al elevilor pe o scală de la 1 la 5.

S.2. Oferirea de recompense și feedback pozitiv elevilor

Obiective:

- Să identifice tipurile de întăriri
- Să identifice tipurile de feedback
- Să utilizeze recompensele și feedback-ul pozitiv

Activitatea 1:

Pe baza bibliografiei primite, profesorii identifică tipurile de întăriri și de feedback existente. În urma unei analize atente, ele sunt discutate și exemplificate în grup.

Activitatea 2:

Profesorii sunt împărțiți în 2 grupuri, având un coordonator. Aceștia primesc o sarcină de grup din partea lui. Pe parcursul realizării sarcinii, dar și la finalul acesteia, coordonatorul oferă recompense și feedback pozitiv colegilor.

Rolul coordonatorului este luat de fiecare profesor, pe rând, având aceleași responsabilități.

S.3. Implicarea cu elevii în proiecte atractive pentru ei, respectându-se curricula (secretele fizicii, secretele matematicii!)

Obiective:

- Să identifice nevoile elevilor
- Să realizeze un plan pe bază nevoilor identificate

Activitatea 1:

Profesorii identifică nevoile elevilor pe baza unei fișe. Aceasta este atent analizată. În urma analizei, profesorii creează o listă cu principalele activități considerate de către elevi ca fiind plăcute.

Analiza de nevoi

1. În ce activități ți-ar plăcea să te implici în cadrul orelor de..... ?
2. Cum ți-ar plăcea să lucrezi în timpul orelor: individual sau în echipă?

Lista

Principalele activități enunțate de elevi sunt:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Activitatea 2:

Pe baza nevoilor identificate, profesorii realizează un proiect în care să îi implice pe elevi în funcție de preferințele fiecăruia. Proiectele vor fi personalizate, aceștia primind feedback și fiind recompensați. La final se notează nivelul de satisfacție al profesorului și al elevilor pe o scală de la 1 la 5.

S.4. Realizarea unei analize de monitorizare

Nr crt	Tema	Ce am învățat nou?	Nr. răspunsuri prof.	Ce voi folosi?	Nr. răspunsuri prof.
1	Creșterea motivației academice a elevilor	Existența mai multor tipuri de motivație Cum să utilizez strategiile de motivație în contextul clasei Nu am învățat	11 3	Strategiile de motivație în contextul clasei Nu voi folosi nimic	14 0

		nimic nou	0		
2	Oferirea de recompense și feedback pozitiv elevilor	Cum să utilizez recompensele și de feedback-ul pozitiv Nu am învățat nimic nou	14 0	Oferirea mai des a recompenselor și a feedback-ului pozitiv Nu știu	14 0
3	Implicarea cu elevii în proiecte atractive pentru ei, respectându-se curricula (secretele fizicii, secretele matematicii!)	Identificarea nevoilor elevilor Nu am învățat nimic nou	14 0	Analiza de nevoi Ideile principale ale proiectelor Nu știu	11 3 0

DECEMBRIE

S.1. Managementul relației elev- profesor

Obiective:

- Să definească corect relația elev-profesor
- Să înțeleagă beneficiile unei relații bune elev-profesor
- Să învețe strategii de creare și menținere a unei relații elev-profesor

Activitatea 1:

Formând 2 echipe (pro, contra), profesorii aduc argumente pro (beneficii) și contra (contra-argumente) unei relații bune elev-profesor, urmând ca la finalul dezbaterii să se poată defini corect această relație.

Activitatea 2

Pe baza dezbaterii anterioare, profesorii creează o listă cu strategiile identificate de ei ca fiind cele care contribuie la crearea și menținerea unei relații elev-profesor, cu exemple din diverse materiale (internet, reviste, ziare, cărți), dar și din experiență proprie.

S.2. Comunicarea cu elevii și părinții, comunicarea problemelor școlare

Obiective:

- Să învețe tipurile de comunicare
- Să exemplifice tipurile de comunicare în contextul clasei
- Să învețe comunicarea cu elevii/ părinții, comunitatea problemelor școlare

Activitate:

În cazul primelor două obiective, profesorii vor completa fișa de lucru de mai jos cu scopul identificării tipurilor de comunicare pe care le utilizează în cadrul clasei (elevi, părinți, probleme școlare).

Fișa de lucru

1. Ce tip de comunicare folosesc cu elevii? Oferiți exemple pentru fiecare dintre ele.
 - Verbală
 - Non-verbală
2. Ce tip de comunicare folosesc cu părinții? Oferiți exemple pentru fiecare dintre ele.
 - Verbală
 - Non-verbală
 - Nu comunic cu ei

3. Cât de des comunic ceea ce vreau să comunic elevilor?
 - foarte des
 - des
 - rar
4. Cât de des comunic ceea ce vreau să comunic părinților?
 - foarte des
 - des
 - rar
5. Cum comunic părinților problemele școlare ale copiilor lor?
 - Prin intermediul elevului/ elevilor
 - Prin telefon
 - Prin e-mail
 - Nu comunic cu ei
 - Alte modalități:
6. Cum comunic elevului problemele școlare pe care le are?
 - Muștrare verbală
 - Muștrare scrisă
 - Dialog
 - Prin intermediul celorlalți elevi
 - Prin intermediul părinților
 - Nu comunic cu ei
 - Alte modalități
7. Care sunt modalitățile de comunicare eficiente în cazurile menționate mai sus? Argumentați răspunsul.

S.3. Realizarea unei analize de monitorizare

Nr. crt.	Tema	Ce am învățat nou?	Nr. răspunsuri prof.	Ce voi folosi?	Nr. răspunsuri prof.
1	Managementul relației elev-profesor	<p>Ce înseamnă o relație bună elev-profesor</p> <p>Care sunt beneficiile unei relații bune elev-profesor</p> <p>Cum să creez și să mențin o relație elev-profesor</p> <p>Nu am învățat nimic nou</p>	<p>7</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>0</p>	<p>Strategiile de creare și menținere a unei relații elev-profesor</p> <p>Nu voi folosi nimic</p>	<p>14</p> <p>0</p>
2	Comunicarea cu elevii și părinții, comunicarea problemelor școlare	<p>Comunicarea eficientă cu elevii/ părinții, comunicarea problemelor școlare</p> <p>Nu am învățat nimic nou</p>	<p>14</p> <p>0</p>	<p>Modalitățile de comunicare eficiente cu elevii/ părinții, comunicarea problemelor școlare</p> <p>Nu știu</p>	<p>14</p> <p>0</p>

Conținutul unor activități din Programul psihopedagogic de depășire a absenteismului școlar

I. Formarea predispozițiilor de depășire a absenteismului școlar

✓ **Etapa de cunoaștere interpersonală și de creare a unei atmosfere**

Activitatea Nr.1/Nr.3. Facilitarea autocunoașterii și a cunoașterii reciproce

Finalități:

- să reflecteze asupra caracteristicilor personale;
- să aprecieze puterile și abilitățile proprii;
- să stimuleze autoaprecierea, încrederea în sine.

Desfășurarea activității:

1. Exercițiul “ Cine sunt eu?”

Elevilor li se propune să continue propozițiile în scris (sau oral):

- Eu cred că sunt ...
- Cei din jur cred că sunt ...
- Eu aș dori să fiu ...

Pentru fiecare propoziție este necesar de ales 3-5 calități din sistemul de cuvinte propus: simpatic, slab, plăcut, brutal, lăudăros, străduitor, plictisitor, ingenios, curajos, zgârcit, deștept, hazliu, răbdător, neplăcut, îngândurat, bun, sănătos, amiabil, timid, cinstit, mediocru, singuratic, frumos, puternic, bătauș, mincinos, fricos, prietenos.

2. Activitatea „Sunt o persoană specială” (Ghidul: Formarea deprinderilor de viață pentru prevenirea traficului de ființe umane. Chișinău: Trigraf-tipar, 2004. 228 p.) Distribuți fișe de hârtie fiecărui participant. Timp de 5 minute ei vor scrie trei enunțuri de ce se consideră persoane speciale („Sunt o persoană specială deoarece ...”). După ce fiecare membru al grupului a înregistrat calitățile specifice persoanei sale, fișele sunt adunate într-un coșuleț. Împărțiți grupul în 3 echipe și repartizați în mod egal fiecărei echipe fișele completate.

Explicați echipelor că au rolul de a examina aceste calități. Rugați participanții să vorbească despre utilizarea lor atât în viața socială, cât și în cea persoană folosind următoarele întrebări:

- Unde puteți utiliza aceste comportamente, trăsături speciale?
- Când puteți utiliza aceste comportamente, trăsături speciale?
- Pentru ce puteți utiliza aceste comportamente, trăsături speciale?

Evaluare:

- Cum v-ați simțit pe parcursul activității?
- A fost dificil/ușor să completați fișele? Argumentați.
- Prin ce sunteți speciali voi față de ceilalți membri ai grupului?
- Cum putem deveni speciali?
- Cum credeți, e necesar să fim speciali? Argumentați.

3. Activitatea „Să te simți valoros”. Completați tabelul ce urmează:

Fișa practică nr.1

Acesta sunt eu ...	Ultima dată când m-am simțit valoros a fost ...
	M-am simțit ...

Persoanele care mă fac să am o părere bună despre mine însumi sunt ...

Pentru că ...

Eu le arăt că sunt fericit prin ...

✓ Etapa restructivă

Activitatea Nr.1 . Formarea atitudinii pozitive față de școală

Finalități:

- dezvoltarea atitudinii pozitive față de școală;
- dezvoltarea abilităților de autocontrol emoțional.

Desfășurarea activității:

1. Exercițiul „Școala”. Scopul: formarea montării pozitive față de școală. Se înscenează o lecție de artă plastică la care participanții realizează un desen pe tema „Ce îmi place la școală”. Învățătorul îi laudă pe toți (este important ca rolul de învățător să nu fie jucat de un copil agresiv). Apoi se organizează expoziția desenelor copiilor care sunt comentate de autori.

2. Exercițiul „Sunt pasăre în școală”. Scopul: identificarea sentimentelor și emoțiilor provocate de situațiile școlare. Preadolescenții lucrează individual. Copiii primesc fișe cu propoziții neterminate pe care trebuie să le îndeplinească. Moderatorul preîntâmpină din timp copiii că foile vor fi anonime.

Sunt pasăre la școală ...	Nu îmi place la școală ...	Am câteva obiecte care nu îmi plac pentru că ...
Dacă cineva mi-ar propune să las școală ...	Temele de acasă pe care mi le dau ...	Dacă mă va întreba cineva de ce frecventez școala, voi răspunde ...
Cel mai mult nu îmi place să mă duc la școală când ...	Colegii mei	Dacă școala noastră s-ar transforma în grădină zoologică, atunci eu aș prefera să fiu ...
Dacă m-ar transforma cineva în mobilierul de la școală, eu aș prefera ...	Învățătorii noștri	Cel mai neplăcut în viața școlară este ...

Activitatea Nr.2. Formarea respectului față de sine

Finalități:

- dezvoltarea acceptării de sine;
- dezvoltarea autoaprecierii;
- ridicarea încrederii în sine.

Desfășurarea activității:

1. Introducere în activitate. Exercițiul “Mimează emoția”. Scopul: dezvoltarea coeziunii grupului; ridicarea sensibilității față de mijloacele non-verbale ale comunicării. Unul dintre preadolescenți iese din clasă. Moderatorul îi numește o emoție. Copilul trebuie să prezinte non-verbal emoția colegilor săi. Grupul trebuie să ghicească. Uneori copiii spun că nu pot exprima emoția și în acest caz psihologul îi ajută.

2. Exercițiul „Ce îmi place la mine?”. Scopul: acceptarea „eu-lui” fizic. Participanții răspund în scris la întrebarea: „ce îmi place în înfățișarea mea, în ținuta mea fizică?”, apoi fiecare copil citește răspunsurile sale. Este important ca exercițiul să fie îndeplinit de toți copiii.

Activitatea Nr.3.

Finalități:

- dezvoltarea capacităților de autoprezentare pozitivă;
- dezvoltarea încrederii în sine;
- ridicarea autoaprecierii.

Desfășurarea activității:

1. Exercițiul „Ridicați-vă cei care ...”. Scopul: obținerea suportului celor din jur; ridicarea autoaprecierii. Toți participanții stau pe scaune. Moderatorul spune: „Ridicați-vă cei care măcar odată au mers în transport fără tichet (cei care au mers în transport fără tichet se ridică în picioare). Cât de mulți suntem. Acum ridicați-vă cei care măcar odată au răspuns urât părinților”. Întrebările pot fi puse de orice participant, important este să se păstreze începutul propoziției „Ridicați-vă cei care măcar odată”. Întrebarea trebuie formulată astfel de copil ca și el să se ridice în picioare.

Activitatea Nr.4.

Finalități:

- dezvoltarea încrederii în sine;
- ridicarea autoaprecierii.

Desfășurarea activității:

1. **Exercițiul „Ce pot face?”**. Scopul: acceptarea de sine. Copiii răspund pe rând la această întrebare. Sunt încurajați să vorbească toți copiii.

Activitatea Nr.5.

Finalități:

- dezvoltarea autoaprecierii copiilor;
- dezvoltarea încrederii în sine.

Desfășurarea activității:

2. **Exercițiul „Ridicați-vă cei care ...”**. Scopul: crearea dispoziției de lucru. Moderatorul pronunță fraza „Ridicați-vă cei care ...” și numește o calitate / trăsătură. Toți participanții care consideră că posedă această calitate / trăsătură se ridică și spun în cor „Le dorim la toți o dispoziție bună”.

Activitatea Nr.6.

Finalități:

- dezvoltarea încrederii în sine;
- dezvoltarea capacităților comunicative;
- dezvoltarea capacității de argumentare;
- dezvoltarea memoriei și a creativității.

Desfășurarea activității:

1. **Exercițiul „De ce?”**. Scopul: dezvoltarea capacităților comunicative. Participanții primesc câte o foaie și un pix și formează două rânduri stând față în față. Membrii unui grup vor scrie pe foile lor câte o întrebare care începe cu cuvintele „De ce ...?” Membrii celui de-al doilea grup vor scrie câte o propoziție care începe cu „Fiindcă ...”. După ce au terminat, participanții, unul câte unul, citesc întrebările și răspunsurile (de exemplu, întrebarea: „De ce sunt atâtea frunze pe copaci?” răspunsul: „Fiindcă toți oamenii sunt egali în drepturi”). După exercițiu se analizează importanța comunicării și cooperării, formularea mesajelor, consecințele comunicării insuficiente dintre oameni.

2. **Exercițiul „Argumentele”**. Scopul: dezvoltarea capacității de argumentare. Participanții formează două grupe și stau față în față. Animatorul le propune să înceapă o discuție. Se pot contra referitor la orice doresc, de exemplu: „Ce este mai bun roșia sau dovleacul?”, „Care cifră este mai importantă 1 sau 6?” Fiecare grup va rămâne fidel opiniei sale, aducând cât mai multe argumente pentru susținerea punctului său de vedere. Prezentarea argumentelor se va face pe rând, dar cât mai repede și cât mai convingător posibil. Peste câteva minute moderatorul va opri discuțiile și îi va întreba pe preadolescenți cum s-au simțit în timpul activității, cum a decurs comunicarea, le-a plăcut sau nu să fie în dezacord unii cu alții, cum se aseamănă acest joc cu viața reală.

Activitatea Nr.7.

Finalități:

- dezvoltarea competențelor comunicative ale copiilor;
- exersarea tehnicilor pentru înlăturarea încordării psihoemoționale.

Desfășurarea activității:

1. Exercițiul „Stema grupei”. Scopul: dezvoltarea abilităților de comunicare. Participanților li se propune să deseneze pe un rulou de hârtie un desen comun „stema grupei”. O condiție ce trebuie respectată aici este ca toții copii să participe în egală măsură la activitate. În timpul discuției se stabilesc și se consemnează pe o coală de hârtie regulile de interrelaționare nonconflictuală. Desenul comun și regulile rămân în clasa unde se petrec activitățile. În cazul conflictelor este necesar să se discute regulile de desenare în comun.

2. Exercițiul „Eu sunt ...”. Scopul: dezvoltarea capacității de autoprezentare. Psihologul distribuie fiecărui participant câte o foaie sau o copie a fișei ”Eu sunt” și îi roagă să completeze propozițiile. După ce toți au terminat de scris, îi invită să prezinte pe rând răspunsurile.

Eu sunt

Cel mai mult îmi place

Dacă aș fi un animal (insectă, pasăre), aș fi

Prietenii spun despre mine

Dacă aș avea puteri magice, aș

Activitatea Nr.8.

Finalități:

- consolidarea (fixarea) reprezentărilor despre o comunicare nonconflictivă;
- exersarea tehnicilor pentru reglarea psihică;
- dezvoltarea încrederii în sine.

Desfășurarea activității:

1. Exercițiul „Portretul clasei”. Scopul: dezvoltarea capacităților efective de comunicare. Pe o coală de hârtie copiii desenează autoportretele lor, cu respectarea condițiilor inițial stabilite (desenul va rămâne în clasă și va fi fixat pe perete).

2. Activitatea „Probe pentru film”. Scopul: să alcătuiască o listă a reușitelor lor, să vorbească în fața colegilor de clasă; să exprime păreri pozitive despre ei înșiși în fața celorlalți. Spuneți elevilor că au șansa să joace într-un film extrem de important, care va putea fi vizionat în întreaga lume. Dacă vor primi rolul, vor putea juca alături de vedete renumite. Ca să dea probe pentru rol, elevii trebuie să facă următoarele:

- A. Să facă o listă cu cinci lucruri pe care le-au realizat în viață, de care sunt mândri de felul în care se înțeleg cu prietenii sau cu familia, de faptul că își termină întotdeauna temele etc.
- B. Elevii vor selecta din lista lor realizarea cu care se mândresc cel mai mult.
- C. Moderatorul urmează să aleagă un voluntar care să stea pe scaun, în fața clasei. Elevul spune: „Nu vreau să mă laud, dar ...”. Ea/ el completează propoziția, menționând o anumită realizare. Celorlalți elevi din grup li se spune că sunt regizori, astfel încât trebuie să asculte ce are actorul de spus.
- D. După ce primul elev a terminat, grupul aplaudă și acesta se duce la loc. Următorul elev în

ordine alfabetică se urcă pe scaun și explică ceea ce a realizat.

- E. Acest mod de lucru continuă până când fiecare elev din grup a avut posibilitatea de a se ridica pe scaun și de a vorbi.
- F. După ce audițiile au luat sfârșit, elevilor li se cere să se aplaude. Acest lucru îi va ajuta să se relaxeze înainte de începerea discuțiilor pe bază de întrebări.

Întrebări pentru discuții:

Cum v-ați simțit pe scaun și împărtășindu-vă realizările?

Ați fost nervoși sau v-a fost plăcut să vorbiți în fața întregului grup? Explicați.

Cum a fost atunci când i-ați ascultat pe ceilalți?

Credeți că fiecare a simțit la fel când s-a ridicat pe scaun și a vorbit? Explicați.

Credeți că ați primit rolul în film? Explicați.

Activitatea Nr.9.

Finalități:

- sporirea capacității participanților de autoînțelegere;
- aprecierea pozitivă a „eu”-lui și a celorlalți;
- estimarea propriei valori;
- formarea deprinderilor de reacționare la critică, la complemente;
- exersarea unor tehnici de comportament asertiv, a refuzului diplomatic.

Desfășurarea activității:

1. Exercițiul „Ne încredem în încredere”. Scopul: să arate care sunt calitățile esențiale pentru a avea încredere în oameni. Cereți elevilor să noteze 5 calități pe care ar trebui să le aibă o persoană pentru a avea încredere în sine. De exemplu, astfel de calități pot fi sensibilitate, inteligență, grija față de ceilalți, cinste, loialitate, etc. Elevii sunt împărțiți în grupe a câte 4 sau 6. Cereți elevilor să prezinte unii altora și să discute calitățile notate pe listă. Cereți fiecărei grupe să se pună de acord asupra a două calități care i se par a fi cele mai importante pentru a putea avea încredere în cineva. Cereți fiecărei grupe să raporteze opțiunile membrilor ei. Cereți elevilor să completeze fișa de lucru „Ne încredem în încredere”. Explicați modul de lucru prin metoda brainstorming. Scrieți pe tablă cele patru reguli ale metodei. Cereți elevilor să utilizeze metoda brainstorming și să folosească cât se poate de multe cuvinte pentru a descrie persoanele în care au încredere. Scrieți toate cuvintele pe tablă. După ce elevii nu vor mai fi în stare să găsească alte cuvinte, puteți include în listă cuvintele la care aceștia nu s-au gândit.

2. Exercițiul „Încrezut, neîncrezut și răspunsuri agresive”. Scopul: dezvoltarea încrederii în sine și a capacității de a face față diferitor situații. Fiecărui participant i se propun diferite situații în care el trebuie să fie încrezut, neîncrezut și să aducă răspunsuri agresive. Se dau situațiile:

- Prietenul tău discută cu tine, tu însă trebuie să pleci.
- Prietenul tău ți-a stabilit o întâlnire cu un om necunoscut, fără să te preîntâmpine.
- Oamenii care stau în spatele tău la cinematograful îți încurcă cu o discuție gălăgioasă.
- Vecinul tău de alături te încurcă să te uiți la o interesantă premieră, dând, după părerea ta, întrebări prostești.
- Prietenul tău te roagă să-i împrumuți un lucru foarte scump, tu însă îl consideri iresponsabil și neîngrijit.

DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Decean Monica, declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat „*Valențe psihopedagogice de depășire a absenteismului școlar*” sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Înțeleg că, în caz contrar, urmează să suport consecințele prevăzute de legislația în vigoare.

Decean Monica

Semnătura

CURRICULUM VITAE

Nume: DECEAN

Prenume: Monica

Studii:

Începând cu 12.10.2016 – doctorand, Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Sociologie și Asistență Socială, specialitatea 531.01 – Teoria generală a educației.

2010 – Certificat acreditat de “Formator de Formatori” (cod COR 241207) obținut la Centrul Doctus din Sibiu.

01.10.2007-30.07.2008 – masterand, specializarea Management și Afaceri, Universitatea „Bogdan Vodă” din Cluj-Napoca, Facultatea de Științe Economice.

2006 – Certificare pentru profesia didactică, Departamentul Pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea „ Babeș Bolyai” din Cluj-Napoca.

2002-2006 – Universitatea „Babeș Bolyai” din Cluj-Napoca, Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației -specializarea Psihologie (diplomă de licență).

15.09.1993-15.06.1997 – Liceul Teoretic „Dragoș Vodă” din Sighetu-Marmației, județul Maramureș, profilul Matematică fizică.

Domenii de interes științific: psihologia educației, psihologie școlară, consiliere psihopedagogică, consiliere și orientare în carieră, psihologie clinică.

Activitate profesională:

2007-2010 – Profesor psiholog în Cabinetul de Asistență Psihopedagogică – C.J.R.A.E Cluj

2010-2014 – Profesor consilier școlar în Cabinetul de Asistență Psihopedagogică la C.J.R.A.E Sibiu

2014-2017 – Profesor psiholog la C.J.R.A.E Sibiu, Serviciul de Orientare Școlară și Profesională

2017-prezent – Profesor consilier școlar în Cabinetul de Asistență Psihopedagogică la C.J.R.A.E Sibiu

Participări la foruri științifice naționale și internaționale:

1. Congresul Internațional de Psihologie ”Cercetarea modernă în psihologie”, 25-27 mai 2012, Universitatea Lucian Blaga – Sibiu, Romania.
2. Congresul Internațional de Psihologie ”Cercetarea modernă în psihologie”, 7-9 noiembrie 2014, Universitatea Lucian Blaga – Sibiu, Romania.
3. Congresul Internațional de Psihologie ”Cercetarea modernă în psihologie. Cercetare calitativă. Abordări interdisciplinare” 3-5 iunie 2016, Universitatea Lucian Blaga – Sibiu, Romania.
4. Conferința științifică internațională cu genericul “Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer educațional”, 28-29 septembrie 2016, Universitatea de Stat din Moldova–Chișinău, Republica Moldova.
5. Congresul Internațional de Psihologie „Cercetarea modernă în psihologie”, 16-18 noiembrie 2018, Universitatea ”Lucian Blaga” – Sibiu, România.
6. Congresul Internațional de Psihologie „Cercetarea modernă în psihologie”, 15-17 noiembrie 2019, Universitatea ”Lucian Blaga” – Sibiu, România.
 - 15-17 noiembrie 2019 – Participare la Workshopul cu tema ”Prevenirea și combaterea bullying-ului în mediul școlar” din cadrul Congresului Internațional de Psihologie „Cercetarea modernă în psihologie” Universitatea ”Lucian Blaga” – Sibiu;

- 15-17 noiembrie 2019 – Participare la Workshopul cu tema ”Implementarea programelor educaționale pentru părinți – preambul pentru succesul școlar” din cadrul Congresului Internațional de Psihologie „Cercetarea modernă în psihologie” Universitatea ”Lucian Blaga” – Sibiu;
- 20 aprilie 2018 – Workshop ”Metode de acțiune în consilierea școlară” Conferința “Preuniversitar și Universitar | Provocări la Dialog” Sibiu;
- 3.05.2018-4.05.2018 – ”Dezvoltarea abilităților non-cognitive la adolescenți” – C.J.R.A.E Sibiu;
- 7.12.2016-30.01.2017 – Program de formare continuă ”Managementul clasei de elevi” – CCD Sibiu;
- 26.01.2017-3.02.2017 – Program de formare continuă ”Intervenții psihopedagogice la elevii cu ADHD,, – CCD Sibiu;
- 4.02.2017-6.03.2017 – Program de formare continuă ”Abordarea interdisciplinară a conținuturilor curriculare în învățământul preuniversitar” – CCD Sibiu;
- 3 martie 2017 – Sesiune de comunicări științifice din cadrul proiectului educațional interjudețean “Deglutitia și tulburările de limbaj” dedicată Zilei Europene a Logopediei – Sibiu;
- 20 mai 2017 – Curs de formare profesională continuă ”Evaluarea psihologică a copilului cu cerințe educaționale speciale (CES)”;
- 21 iunie 2016 – Sesiune de comunicări științifice din cadrul proiectului educațional interjudețean “Intervenția logopedică în vederea remedierii întârzierii în achiziția limbajului” – Tg.Mureș;
- 3-5 iunie 2016 – Participare la Workshopul cu tema ”Consilierea psihopedagogică a elevilor cu ADHD din ciclul primar, a părinților și a cadrelor didactice” din cadrul Congresului Internațional de Psihologie ”Cercetarea modernă în psihologie. Cercetare calitativă. Abordări interdisciplinare”, 10 credite – Sibiu;
- 3-5 iunie 2016 – Participare la Workshopul cu tema ”Tehnici de creștere a rezilienței la copii și adolescenți” din cadrul Congresului Internațional de Psihologie ”Cercetarea modernă în psihologie. Cercetare calitativă. Abordări interdisciplinare” – Sibiu;
- 8 aprilie 2016 – Curs de formare profesională continuă „Evaluarea, consilierea și psihoterapia experiențială a copilului, adultului, cuplului și familiei”, modulul „Evaluarea copilului prin metode validate științifice”;
- 22.03.2016-1.04.2016 – Program de formare continuă „Bune practici în activitatea educațională cu copilul cu tulburări din spectrul autist (TSA)” – CCD Sibiu;
- 2015 – Program postuniversitar de formare și dezvoltare profesională continuă ”Intervenții psihopedagogice pentru copiii cu dizabilități și familiile acestora” – învățământ la distanță 28 credite, învățământ preuniversitar 238 ore;
- 28 octombrie 2015 – Spitalul de Psihiatrie ”Dr. Gh.Preda” din Sibiu: „Curs de instruire destinat consilierilor școlari din sistemul educațional în vederea depistării precoce și intervenției în cazul tulburărilor de dezvoltare pentru copii și adolescenți”;
- 11 decembrie 2015 – Asociația Help Autism: „Integrarea copiilor cu TSA în grădinițe și școli de masă” – CJRAE Sibiu;

- iunie 2015 – Intervenții psihopedagogice pentru copiii cu dizabilități și familiile acestora – Program postuniversitar de formare și dezvoltare profesională continuă: 28 de credite transferabile – Sibiu;
- iunie 2015 – Participare la Workshopul cu tema ”Rolul jocului în activitatea de consiliere școlară și educațională. Aplicații practice” din cadrul Congresului Internațional de Psihologie cu temă: „Cercetarea modernă în psihologie” – Sibiu 2015, 10 credite CPR;
- 8 mai 2015 – Schimb de experiență în cadrul Sesiunii de comunicări științifice în domeniul psihopedagogiei speciale – tulburări de limbaj și comunicare – Sibiu;
- mai-iunie 2014 – Curs POSDRU ”Medierea educațională – modalitate de rezolvare a conflictelor în mediul școlar”, Sinaia – CCD Dolj;
- 12-14 mai 2014 – Seminarul internațional de pedagogie clinică „Aspecte ale pedagogiei clinice în educația copilului în situații speciale” – CCD Sibiu;
- ianuarie-martie 2014 – Program de formare continuă „Perspective: Dezvoltarea socio-emoțională a copiilor și adolescenților prin programul EREC” – 25 credite transferabile;
- decembrie 2013 – Prevenirea consumului de droguri – de la teorie la practică – CPECA Sibiu/ CJRAE Sibiu;
- februarie-martie 2013 – Program de formare continuă ”Valorificarea școlară a instrumentelor on-line de evaluare și orientare în consilierea elevilor”, 15 credite transferabile;
- noiembrie –ianuarie 2012 – Program de formare continuă, ”Managementul formării continue în unitatea de învățământ”, 30 ore – CCD Sibiu;
- 2-6 iulie 2012 – Curs formare trainer Mind Lab – program de formare continuă acreditat cu 11 credite transferabile;
- 25-27 mai 2012 – Participare la Workshopul cu temă “Vulnerabilități și riscuri ale profesiei de psiholog: etică și deontologie profesională. Ce trebuie și ce nu trebuie să facă un psiholog” din cadrul Congresului Internațional de Psihologie de la Sibiu –15 credite CPR;
- 25-27 mai 2012 – Participare la Workshopul cu temă „Aplicarea politicilor de sănătate publică în siguranță circulației. Evaluarea și asistarea psihologică a persoanelor implicate în accidente din trafic” din cadrul Congresului Internațional de Psihologie de la Sibiu –15 credite CPR;
- 25-27 mai 2012 – Susținător al lucrării cu titlul ”Cercetări actuale privind absenteismul elevilor” prezentate în cadrul Congresului Internațional de Psihologie de la Sibiu –15 credite CPR;
- octombrie 2012-aprilie 2013 – Curs de formare profesională continuă ”Terapie sistemică: cuplu, copil, familie” – Asociația de Consiliere și Terapie a Familiei/ COPSI – 100 credite CPR;
- 1.03.2012 – 31.07.2012 – Metode online de promovare a sănătății mintale – curs în cadrul proiectului „Servicii online de promovare a sănătății mintale la locul de muncă și de armonizare a activității profesionale cu viața de familie” (Contract nr: POSDRU/81/3.2/S/54673) COGNITROM;
- februarie 2012 – Curs de obținere a licențelor de utilizare pentru testul Decas (este un inventar de personalitate ce măsoară cele cinci dimensiuni fundamentale ale personalității: Deschiderea, Extraversiunea, Conștiinciozitatea, Agreabilitatea și Stabilitatea emoțională) și

- testele Flanker AC, AD și Pon (măsoară atenția concentrată, atenția distributivă și viteza perceptivă), Brașov;
- 17-18 octombrie 2011 – Curs de pregătire în domeniul asistenței persoanelor cu dizabilități pentru accesul pe piață muncii din cadrul proiectului „Crearea și implementarea modelului integrat de evaluare, formare profesională și angajare pe piață muncii a persoanelor cu dizabilități din România” – CFCECAS, Sibiu;
 - octombrie-decembrie 2011 – ”Utilizarea instrumentelor TIC în consilierea carierei” – curs organizat de Institutul de Științe ale Educației din București;
 - octombrie 2011 – ”Eu și copilul meu” – curs de formare profesională continuă din cadrul proiectului RO-0047 ”Formare familială în abilități educative pentru prevenirea consumului de tutun, alcool și droguri” organizat de Agenția Națională Antidrog – CPECA Sibiu și creditat de CPR;
 - septembrie 2011 – Participare la al XII-lea Congres SNPCAR – Conferința Națională de Neurologie-Psihiatrie a Copilului și Adolescentului și Profesiuni Asociate – Poiana Brașov;
 - 2011 – Sesiune de comunicări “ Copilul – de la cunoaștere la modelare” – C.J.R.A.E Sibiu;
 - 2011 – Curs de formare profesională continuă ”Abordarea psihoterapeutică a familiei adolescentului toxicoman” creditat de CPR, Sibiu;
 - 2010 – Certificat acreditat de “Formator de Formatori” (cod COR 241207) obținut la Centrul Doctus din Sibiu;
 - 2010 – ”Diagnoză, prevenție și intervenție în tulburările de atenție și hiperactivitate ADHD” – curs de formare organizat de Cognitrom, Asociația Psihologilor din România și Asociația de Științe Cognitive din România în cadrul proiectului Îmbunătățirea calificării și dezvoltarea carierei cadrelor didactice cu funcție de consiliere și ”terapie educațională profesori-psihologi și consilieri școlari prin instrumente inovative TIC”, Contr act POSTDRU/57/1.3/S/36217;
 - 2010 – ”Evaluare psihologică (computerizată) a copiilor și adolescenților” – curs de formare organizat de Cognitrom, Asociația Psihologilor din România și Asociația de Științe Cognitive din România în cadrul proiectului ”Îmbunătățirea calificării și dezvoltarea carierei cadrelor didactice cu funcție de consiliere și terapie educațională profesori-psihologi și consilieri școlari prin instrumente inovative TIC”, Contract POSTDRU/57/1.3/S/36217;
 - 2010 – ”Utilizarea TIC în evaluarea și promovarea sănătății mintale” – curs de formare organizat de Cognitrom, Asociația Psihologilor din România și Asociația de Științe Cognitive din România în cadrul proiectului ”Îmbunătățirea calificării și dezvoltarea carierei cadrelor didactice cu funcție de consiliere și terapie educațională profesori-psihologi și consilieri școlari prin instrumente inovative TIC”, Contract POSTDRU/57/1.3/S/36217;
 - 2010 – Evaluare, prevenție și intervenție în ADHD-curs de formare organizat de Cognitrom, Asociația Psihologilor din România și Asociația de Științe Cognitive din România în cadrul proiectului “Îmbunătățirea calificării și dezvoltarea carierei cadrelor didactice cu funcție de consiliere și terapie educațională profesori psihologi și consilieri școlari prin instrumente inovative TIC” Contract POSTDRU/57/1.3/S/36217;
 - octombrie 2010 – Participare la Seminarul „Combaterea violenței în școli-o mai bună comunicare într e școală, copii și parinti” – din cadrul proiectului Ținerii împotriva violenței – Sibiu;

- septembrie 2010– Participare la al XI-lea Congres SNPCAR – Conferința Națională de Neurologie-Psihiatrie a Copilului și Adolescentului și Profesiuni Asociate –Targu Mureș;
- mai 2010 – Participare la Workshopul cu temă ”Principii și tehnici ale consilierii bazate pe interviul motivațional în asistarea pacienților cu boli cronice” din cadrul Congresului Internațional de Psihologie de la Păltiniș – Sibiu;
- mai 2010 – Participare la Conferința Națională de Neurologie, Psihiatrie Developmentală și Recuperare, ediția a IV-a , Spitalul de Psihiatrie „Dr. Gh.Preda” din Sibiu;
- mai 2010 – Participare la Congresul Internațional de Psihologie cu temă „Cercetarea modernă în psihologie: Cercetări cantitative vs. Cercetări calitative” – ediția a IV-a, Păltiniș Sibiu;
- octombrie 2009 – Participare la Conferința Națională a Psihologilor Școlari ”Competențele psihologului școlar în contextual globalizării”, ediția a II-a – Băile Felix;
- septembrie 2009 – Participare la al X-lea Congres SNPCAR – Conferința Națională de Neurologie-Psihiatrie a Copilului și Adolescentului și Profesiuni Asociate – Timisoara;
- septembrie 2009 – Participare la Cursul de Psihiatrie a Copilului și Adolescentului cu temă ”Tulburare de atașament și ADHD” în cadrul Congresului SNPCAR – Timișoara;
- septembrie 2009 – Participare la Cursul de Psihiatrie a Copilului și Adolescentului cu temă ”Familia copilului cu ADHD” în cadrul Congresului SNPCAR – Timișoara;
- mai 2009 – Participare la Simpozionul Național ”Prevenirea și combaterea violenței în mediul școlar și formarea atitudinii civice”, ediția a II-a Tomești, Iași;
- decembrie 2007 – Participare la Simpozionul Național ”Copilul cu ADHD, diagnostic și terapie multimodală” – Cluj-Napoca;
- septembrie 2007 – SC.RTS Romanian Psychological Testing Services – Licență de utilizare a testelor Matrici Progressive Raven;
- 28-29 septembrie 2016 – Conferința științifică internațională cu genericul “Invățământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer educațional” – Universitatea de Stat din Moldova – Chisinau, Republică Moldova.

Lucrări științifice publicate:

Articole în diferite reviste științifice: în reviste din străinătate recunoscute

1. DECEAN, M. *Cauzele abandonului școlar*. În: Revista de educație, cultură și informație editată de Casa Corpului Didactic și Inspectoratul Școlar al Județului Maramureș ”Școala Maramureșeană”, nr.41, 42, 43, mai 2009-martie 2010, Baia Mare, Maramureș, p.230-231. ISSN 1583-2171, 0,38 c.a.
2. DECEAN, M. *Cercetări privind motivația elevilor*. În: Revista de studii din domeniul științelor socio-umane ”Licentia Docendi”, 2009, nr.4, București: Ceconi, Baia Mare, p.103-116. ISSN 2067-1741, 1,30 c.a.
3. DECEAN, M. *Cercetări privind absenteismul elevilor*. În: Revista de studii din domeniul științelor socio-umane ”Licentia Docendi”, 2010, nr.3, , București: Ceconi, Baia Mare, p.187-200. ISSN 2067-1741, 1,03 c.a.
4. DECEAN, M. *Cercetări privind absenteismul elevilor din Romania*. În: Revista națională de articole, studii și lucrări științifice ”Ecouri Didactice”, 2011, nr.1(8), Beclean: Colegiul Național ”Petru Rareș”, p.3-6. ISSN 2068-5688, 0,82 c.a.
5. DECEAN, M. *Caracteristici cognitive și de comportament ale adolescentului. Variabile psihologice și performanță școlară în absenteismul școlar*. În: Revista națională de articole, studii și lucrări științifice ”Ecouri Didactice”, 2011, nr.3-4(10), Beclean: Colegiul Național ”Petru Rareș”, p.36-38. ISSN 2068-5688, 0,64 c.a.

6. DECEAN, M. *Caracteristici cognitive și de comportament ale adolescentului*. În: Revista psihopedagogică și educațională "Psihologos", 2016, nr.1, p.23-25. ISSN 2501-577X, ISSN-L 2501-577X, 0,22 c.a.

Articole în diferite reviste științifice: în reviste din Registrul Național al revistelor de profil, cu indicarea categoriei:

7. DECEAN, M. *Aspecte psihologice ale absenteismului școlar*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Științe ale Educației”, Categoria B, Chișinău: CEP USM, 2016, nr.9(99), p.207-212, ISSN 1857-2103, ISSN online 2345-1025, 0,74 c.a.
8. DECEAN, M. SEVCIUC, M. *Experiențe internaționale privind abordarea absenteismului elevilor (școlar)*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Științe ale Educației”, Categoria B, Chișinău: CEP USM, 2019, nr.5(125), p.108-113, ISSN 1857-2103, 0,53 c.a.

Articole în culegeri științifice: culegeri internaționale

9. DECEAN, M. *Absenteismul școlar: consecințe psihologice. Strategii sistematice în prevenirea și combaterea abandonului școlar*. În: "Oportunități și limite în cercetarea aplicativă" (M.Milcu), Capitolul VII. București: Editura Universitară, 2015, p.89-100, ISBN 978-606-91-621-0, 0,78 c.a.
10. DECEAN, M. *Particularități psihocognitive ale adolescentului și impactul lor asupra absenteismului*. În: "Oportunități și limite în cercetarea aplicativă" (M.Milcu), Capitolul XIII, București: Editura Universitară, 2015, p.191-198, ISBN 978-606-91-621-0, 0,54 c.a.
11. DECEAN, M. *Factori de risc ai absenteismului școlar la adolescenți*. În: "Direcții și perspective în cercetarea aplicativă modernă" (M.Milcu), Capitolul XI. București: Editura Universitară, 2019, 0.133-144, ISBN 978-606-28-0846-4, 1,2 c.a.

Articole în culegeri științifice: culegeri de lucrări ale conferințelor internaționale

12. DECEAN, M. *Cercetări actuale privind absenteismul elevilor*. În: Materialele Conferinței internaționale (ediția a cincea) "Cercetarea modernă în psihologie: cercetări cantitative vs. cercetări calitative în științe sociale, educație și sănătate", 25-27 mai 2012, Sibiu, România, "Studii Aplicative în Psihologia Modernă" (M.Milcu, A.Brăte). București: Editura Universitară, 2013, p.67-72. ISBN:978-606-91-621-0, 1,57 c.a.
13. DECEAN, M. *Un model de prevenire și reducere a absenteismului școlar în învățământul preuniversitar*. În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer inovațional”, 28, 29 septembrie 2016, Universitatea de Stat din Moldova. Chișinău: CEP USM, 2016, p.363-367. ISBN 978-9975-71-826-4, 0,46 c.a.

Apartenența la societăți/ asociații științifice naționale, internaționale:

- Membră în Asociația Psihologilor din România din anul 2009
- Membră în Asociația Psihologilor Școlari din România din anul 2009
- Membră în Colegiul Psihologilor din România din anul 2010.

Limbi străine cunoscute: limba maternă – română, limba franceză – bine, limba engleză – începător.

Date de contact (serviciu):

Adresă: Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Sibiu, str. Turismului nr.15, Județul Sibiu, România

telefon (+ 004) 0269 247066

Telefon: (+ 004) 0740 195329

E-mail: monicadecean@yahoo.com