

FACTORII ADAPTĂRII ȘCOLARE

Carolina PLATON, Zada BADARNIE

Adaptarea elevului la școală depinde de o multitudine de factori și de interacțiunea lor permanentă. Anumiți factori sunt intrinseci, alții sunt inerenți diferitelor medii în care se află elevul sau pe care va trebui să le înfrunte: familia, principala bază de „construire” a personalității; școala, locul de actualizare și dezvoltare a capacităților sale intelectuale, afective, sociale și de achiziții a cunoștințelor; societatea, în care el va trebui să se integreze. Cercetările realizate în diverse țări demonstrează influența acestor factori asupra calității școlarității elevului. În această ordine de idei, cunoașterea experienței țărilor avansate prezintă un deosebit interes.

În ultimele decenii, cercetările realizate în diverse țări au încercat să sesizeze rolul școlii în dificultățile, deseori de nedepășit, întâmpinate de școlarul ciclului primar. Aceste cercetări au permis să fie relevați anumiți factori pedagogici, care pot sta la originea repetenței și a eșecului școlar observat [1].

A. Calitatea condițiilor pedagogice. Studiul diferențial al progresului școlar în funcție de tipul școlii frecventate, realizat de Zazzo, arată o cotă foarte scăzută de repetenție (2-3%) la elevii care beneficiază de un material pedagogic abundent și de calitate, de o susținere pedagogică mai eficace, cum ar fi, de exemplu, prezența studenților-stagiari care creează acest material și dublează acțiunea pedagogică a titularilor. În această ordine de idei, instituirea „zonelor de educație prioritară” a permis aplicarea unui număr de măsuri care contribuie la o diminuare a cotei de repetare a clasei. Aceste măsuri sunt: flexibilitatea în aplicarea programelor; proiecte școlare privind acordarea ajutorului în realizarea lucrului pentru acasă, complementar acțiunii profesorilor; recurgerea la personalul socioeducativ pentru a facilita raporturile școală-familie; organizarea activităților extrașcolare. Implementarea acestor măsuri se înscrie în constatarea unei considerabile diminuări a cotei repetenței [4].

B. Programele și metodele. Cercetările psihopedagogice franceze, începând cu lucrările lui Piaget asupra stadiilor de dezvoltare cognitivă a copilului, pun în evidență decalajul existent între conținutul programelor și capacitățile intelectuale ale majorității elevilor. Astfel, cercetările arată necesitatea pentru elev de a accede la stadiul gândirii formale pentru a fi capabil să asimileze noțiunile de subiect, obiect, atribut. S-a stabilit, de asemenea, că este nevoie de un Coeficient Intelectual de nivel mediu pentru a urma ritmul învățării lecturii impuse de școală. Or, e lesne de înțeles ce se întâmplă, în acest caz, cu copiii dotați cu un Coeficient Intelectual de limită a zonei de normalitate.

Studii mai recente relevă existența relației dintre învățare și ritmul dezvoltării copilului (înălțime, greutate, coordonare senzoriomotorie, sistem de comunicare nonverbală, limbaj etc.), la care se adaugă influența socioculturală a

familiei. În același timp însă școala fixează o vârstă „normală” în raport cu toți elevii [1].

Numeroși autori au semnalat și decalajul existent între practica școlară și metodele indicate de psihologia copilului și cercetările psihopedagogice, care remarcă necesitatea de a le baza, în școala primară, pe observație și experimentare realizate de elev. Mai ales metodele de învățare a lecturii au fost obiectele unor critici aprigi. Revard a realizat un studiu realizat de savanții francezi asupra procentajului de eșec la lectură în 3 clase pregătitoare (6-7 ani), care verifica o serie de variabile precum tipul de populație, nivelul sociocultural, competența învățătorului, a demonstrat că anume competența învățătorului este variabila cea mai importantă care explică procentajul eșecului școlar [2].

C. Învățătorul și relația educativă. În abordarea psihanalitică (curent care a avut o influență destul de mare în interpretările psihologiei școlare franceze) relația educativă care se instaurează între elev și profesor se înscrie într-un dublu registru: conștient, cel al comunicării interpersonale, și inconștient, cel al afectelor și fantasmelor. Prin natura sa relația pedagogică este o relație transferențială. În relația elev-învățător, copilul retrăiește inconștient experiențele copilăriei sale, legate de imaginile parentale, dar și de conflictele mai recente. Or, el va deplasa asupra persoanei învățătorului emoțiile, sentimentele simțite vizavi de imaginile parentale, va proiecta o parte din idealul său. Copilul care percepe învățătorul ca un substitut al autorităților familiale îl va aborda cu atitudinile și comportamentele stabilite deja cu părinții. Repetarea conflictelor interne ale elevului în relația pedagogică determină natura transferului care poate fi pozitivă sau negativă. Însă, oricare ar fi natura sa, elevul va suscita întotdeauna fenomene de contratransfer la pedagog. Aceste reacții afective inconștiente ale învățătorului ca răspuns la transferul elevului se vor repercuta, la rândul lor, asupra relației pedagogice pentru a o consolida sau a o slăbi. Are loc un proces circular inconștient care influențează dezvoltarea personalității copilului. Dar acesta nu este singurul pol influent în această relație duală: învățătorul învață pe alții ceea ce este el. Anume gradul de maturitate afectivă a învățătorului va determina calitatea relației pe care o stabilește el cu elevul. Or, profesorul este confruntat cu 2 copii: elevul-copil, care îi este încredințat, și copilul refutat în el însuși. Deseori, instruirea profesorului, fără ca el să fie conștient, poartă amprente transferului asupra elevului a propriei sale copilării. Și copilul care posedă puterea de a pătrunde adultul în partea „arheologică” a persoanei sale, va „deranja” învățătorul imatur din punct de vedere afectiv, care nu va putea reacționa decât în mod defensiv. Relația educativă riscă atunci să se deruleze într-un mod conflictual, întotdeauna defavorizantă pentru copil. Multe blocaje, inhibiții școlare se situează la acest nivel.

Motivațiile inconștiente ale alegerii profesiei pot, uneori, să constituie o altă sursă de dificultăți relaționale. De exemplu, învățătorul care, prin alegerea profesiei sale, caută să evite confruntarea cu lumea adulților poate recurge, în mod excesiv, la manifestări de autoritate pentru a-și masca sentimentul de insecuritate sau, din contra, să adopte o atitudine de supraprotecție care-l va confirma în poziția sa de adult. Moreau, bazându-se pe un șir de lucrări, analizează ceea ce poate „să fie jucat”, la nivel imaginar, de profesor în cadrul relației pedagogice. Actul pedagogic permite învățătorului să trăiască o imagine parentală „bună”, distribuind griji și atenție „elevilor-copii”. Pornind de la această poziție imaginară de „bun părinte”, învățătorul nu poate concepe sarcina sa pedagogică decât printr-o deplină consacrare. El își rezervă dreptul de a cere o supunere totală a elevilor autorității sale. Dacă cineva dintre elevi refuză această supunere, el riscă să devină obiectul unei agresivități inconștiente din partea pedagogului. La nivelul câmpului educativ, aceasta se manifestă ca o rigiditate a atitudinilor pedagogice tradiționale. „Înainte de a merge la copil, trebuie să cobori în sine”, recomandă psihanalizii. Capacitatea profesorului de a governa relațiile imaginare care se raportă la personajele semnificative ale propriei sale copilării (părinți, educatori), de a controla contraatitudinile sale față de elev depinde mult de formarea sa, formare care, după părerea psihanalizatorilor, trebuie să includă, în mod necesar, și inconștientul [4].

Referințe:

1. CAGLAR, H. *La psychologie scolaire*. Paris: PUF, 1996, p.7-39.
2. CHILAND, C. *L'enfant de sixans et son avenir*. Paris: PUF, 1988, p.3-120.
3. PERRON-BORELLI, M., PERRON, R. *L'examen psychologique de l'enfant*. Paris: PUF, 1994, p.10-255.
4. PERRON, R. *Les enfants inadaptes*. Paris: PUF, 1993, p.7-125.